

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA

RICARDO PINHO SOUTO

Julgamento moral e argumentação:  
uma abordagem dialógica aos processos do desenvolvimento da  
moralidade

RECIFE  
2009

RICARDO PINHO SOUTO

Julgamento moral e argumentação:  
uma abordagem dialógica aos processos do desenvolvimento da  
moralidade

Tese apresentada à Pós-Graduação em  
Psicologia como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em  
Psicologia Cognitiva da Universidade  
Federal de Pernambuco.

Área de concentração: Desenvolvimento  
Cognitivo.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Selma Leitão  
Santos.

RECIFE  
2009

**Souto, Ricardo Pinho**

**Julgamento moral e argumentação : uma abordagem dialógica aos processos do desenvolvimento da moralidade / Ricardo Pinho Souto. -- Recife: O Autor, 2009.**

**234 folhas.**

**Dissertação (doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. Psicologia, 2009.**

**Inclui: bibliografia e anexos.**

**1. Psicologia cognitiva. 2. Desenvolvimento moral. 3. Julgamento (Ética). 4. Educação moral. 5. Argumentação. 6. Dialogismo. I. Título.**

**159.9  
150**

**CDU (2. ed.)  
CDD (22. ed.)**

**UFPE  
BCFCH2010/42**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

Ricardo Pinho Souto

Julgamento Moral e Argumentação: uma abordagem dialógica aos processos do desenvolvimento da moralidade.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para obtenção do título de Doutor.

Área de Concentração: Psicologia Cognitiva

Aprovado em: 16 de outubro de 2009

## Banca Examinadora

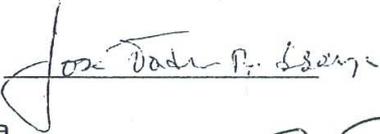
Profa. Dra. Selma Leitão Santos  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

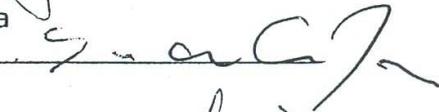
Profa. Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino  
Instituição: U.F.PB

Assinatura: 

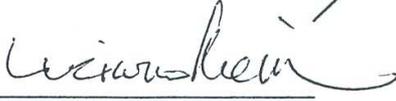
Prof. Dr. José Tadeu Batista de Souza  
Instituição: UNICAP

Assinatura: 

Profa. Dra. M<sup>a</sup> da Conceição Diniz Pereira de Lyra  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

Prof. Dr. Luciano Rogério de Lemos Meira  
Instituição: U.F.PE

Assinatura: 

## DEDICATÓRIA

À minha esposa, Kátia de Carvalho Meira, companheira dedicada, sempre ao meu lado, principalmente nos momentos difíceis. Com amor e carinho.

À minha filha, Isabel Meira Constant, fonte irradiante de felicidade. Com ternura e alegria.

## AGRADECIMENTOS

À prof<sup>a</sup> Dra. Selma Leitão Santos, por ter semeado as idéias que nortearam o trabalho e, sobretudo, por ter conduzido as diversas etapas de elaboração da pesquisa tendo por base a franqueza e generosidade. .

À prof<sup>a</sup> Dra. Cleonice Pereira dos Santos Camino, pelas inestimáveis consultas e preciosos materiais bibliográficos indicados e disponibilizados.

Aos membros do NupArg, Núcleo de Pesquisa da Argumentação, da Pós-graduação em Psicologia Cognitiva da UFPE, pelos efervescentes e críticos momentos de interação, nos quais as principais idéias do trabalho se depuraram e ganharam consistência.

Ao Promotor da Infância e Juventude do município de Jaboatão dos Guararapes, Maxwell Vignoli, que no exercício da atividade de garantir a integridade e dignidade aos jovens do referido município, possibilitou o acesso ao espaço público no qual transcorreu a etapa de construção de dados da pesquisa.

À coordenadora do CASE, Centro de Atendimento Socioeducativo, do município de Jaboatão dos Guararapes, sr<sup>a</sup> Elusiane Prado por ter me recebido na instituição sob sua responsabilidade com cordialidade, estabelecendo ao longo dos encontros uma relação de parceria.

Aos jovens que participaram da pesquisa pelo engajamento nas atividades propostas e por terem sido os verdadeiros protagonistas de todo processo.

"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo."

Paulo Freire

## RESUMO

O presente trabalho investigou a constituição do julgamento moral e do desenvolvimento moral em adolescentes submetidos à medida sócio-educativa. Situado no eixo linguagem-cognição, o objetivo principal da pesquisa foi relacionar processos de construção social de conhecimentos no terreno moral com a argumentação, entendida como prática social. Considerando a questão moral como problema desde os primeiros momentos da tradição do pensamento filosófico, a atual investigação aborda a temática sob o prisma psicológico. Nesse percurso, questões da ordem do desenvolvimento humano tornam-se centrais. Os problemas desenvolvimentistas acerca da moral foram pioneiramente investigados por Jean Piaget. Foi realizada revisão na teoria do desenvolvimento moral piagetiana. Em Piaget, aspectos teóricos, metodológicos e analíticos mostraram-se relevantes para a presente tese. Piaget pesquisa o desenvolvimento moral utilizando, entre outros recursos, respostas oferecidas por crianças frente a dilemas morais. Piaget: encontra três estágios morais principais: a) anomia moral; b) heteronomia moral; e c) autonomia moral. Na esteira do pensamento de Piaget, desponta o referencial kohlberguiano e neo-kohlberguiano. Essas pesquisas preservam o núcleo conceitual do paradigma cognitivista-desenvolvimentista: a primazia da razão frente à moralidade e a universalidade dos valores. Foi percebido que grande parte das pesquisas no âmbito do julgamento e desenvolvimento moral tem seu foco na análise de produtos. A revisão do paradigma cognitivista assinalou para uma possível exploração dos aspectos processuais envolvidos no discurso e raciocínio moral. Expõe-se e critica-se a perspectiva denominada “monologismo”. O monologismo busca solução para as questões da linguagem e da cognição pressupondo uma essencialidade para o sujeito e uma objetividade para as categorias constituintes do mesmo. Em contraste, o dialogismo concebe os problemas relacionados à comunicação, ao pensamento e à ação a partir de uma interação fundamental estabelecida entre o sujeito e a alteridade. Nesse paradigma, os fenômenos investigados não podem ser desatrelados do contexto de sua ocorrência. No trânsito do paradigma monológico para o modelo dialógico, despontam as idéias do Círculo bakhtiniano. A obra do soviético e colaboradores embasam a tese, fornecendo uma concepção de ação moral: o ato em sua eventicidade; um modelo de gênese para o psiquismo humano: a consciência enquanto realidade sociosemiótica; e uma visão de linguagem: o discurso como produto verbo-axiológico. Levou-se a campo dilemas hipotéticos com a finalidade de fazer emergir dilemas reais: vivenciados pelos adolescentes. Assumiu-se o pressuposto que os dilemas reais são as principais fontes para o entendimento do julgamento moral e desenvolvimento moral. Nas discussões dos dilemas, o pesquisador fez uso de ações discursivas que visam a instaurar o discurso argumentativo. É explorada a dimensão epistêmica da argumentação. O discurso argumentativo é de natureza dialógica – pressupõe o outro – e dialética – sempre considera movimentos opositivos. Essas características possibilitam uma intensa negociação entre posições que, no discurso, estão em desacordo. Foi feita uma micro-análise com dois objetivos: a) rastrear processos de transformação de conhecimento; b) identificar a alteridade presente ao discurso moral dos participantes. Esses objetivos foram alcançados satisfatoriamente. Na última etapa, discute-se a importância da argumentação como mecanismo desenvolvimentista para os processos do julgamento e desenvolvimento moral. Ao final, ponderam-se os impactos dos resultados para o campo da educação moral.

Palavras-chave: Argumentação. Desenvolvimento moral. Dialogismo. Educação moral. Ética.

## ABSTRACT

This work has looked into the formation of moral judgment and moral development in teenagers when imprisoned. Dealing with cognition and language, its primary purpose was linking the social processes of knowledge construction on moral with argumentation, understood as a social practice. Although the moral issue as a posed problem since the inception of the philosophical tradition is being taken into account in this research, it concentrates on the psychological asides of this issue. In this perspective, the human development aspects are the main issues concerning this matter. In this thesis, a literature review was conducted on Piagetian moral development theory, once the developmentist problems related to moral were first investigated by Jean Piaget. In this review, methodological, theoretical and analytical aspects were judged relevant to this thesis. Piaget researched moral development using, among other resources, children responses against moral dilemmas. Piaget has defined three main moral phases: (a) the moral anomaly; b) the moral heteronomy; and c) and the moral autonomy. Following Piaget steps, the Kohlbergian and neo-Kohlbergian approaches preserve the conceptual core of the cognitivist-developmentist paradigm: the precedence of reason against morality and universal values. During the preparation of this thesis, it was noticed that a great deal of the researches about judgment and moral development had its focus on products' analysis. The review of the cognitivist paradigm suggested a possible research track that takes into account the processual aspects involved in moral discourse and reasoning. This work exposes and criticizes the prospect known as "monologism". Monologism seeks solutions to language and cognition issues assuming essentiality for the subject and objectivity to its constituent categories. In contrast, dialogism focus on the problems related to communication, thought and action from a fundamental interaction that is established between the subject and the otherness. In this paradigm, the phenomena investigated cannot be unbound to the context of its occurrence. In the shift from the monological paradigm to the dialogical model lies the birthplace of Bakhtinian circle ideas. The works of the Soviet and its contributors form the background of this thesis, by providing a conceptualization of moral action: the Act in its eventicity; a genesis model for human psyche: consciousness seen as a socio-semiotic actuality; a view of language: discourse as a verb-axiological product. Hypothetical dilemmas were pose to the adolescents with the aim of engendering the real dilemmas experienced by them. We assumed as a premise that real dilemmas are the main sources for understanding moral judgment and development. While discussing these dilemmas, researchers use discursive actions aimed at creating the argumentative discourse. The epistemic dimension of argumentation is also explored in the text. The argumentative discourse is by nature dialogical – once it presupposes the existence of another being – and dialectical - once it always considers opposite movements. These features enable an intense negotiation between positions that, in the discourse, are in disagreement. A micro-analysis was carried out in this work with two main objectives: (a) to track knowledge transformation processes down; (b) to identify the otherness contained in the moral discourse of the participants. Both goals were achieved. In the last step, the importance of argumentation as a developmental mechanism for judgment and moral development processes is discussed. We conclude by assessing the results' impacts with regard to moral education.

Keywords: Argumentation. Moral development. Dialogism. Moral education. Ethics.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	14
2.1 O PIONEIRISMO DE PIAGET.....	19
2.1.1 QUESTÕES PIAGETIANAS SOBRE O MÉTODO.....	20
2.1.2 PIAGET E O CONCEITO DE JUSTIÇA NA CRIANÇA.....	22
2.1.3 CONTRIBUIÇÕES DE PIAGET PARA O ESTUDO.....	23
2.2 O REFERENCIAL KOHLBERGUIANO.....	24
2.3 O A TRADIÇÃO NEO-KOHLBERGUIANA.....	26
2.4 IMPACTOS DA ABORDAGEM COGNITIVISTA-DESENVOLVIMENTISTA.....	29
2.5 UM NOVO PARADIGMA PARA O DESENVOLVIMENTO MORAL.....	31
2.6 ARGUMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MORAL.....	36
2.7 CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA DE BAKHTIN.....	44
2.7.1 A NATUREZA SITUACIONAL DA AÇÃO.....	44
2.7.2 A CONSTITUIÇÃO SEMIÓTICA DA PSIQUE HUMANA.....	48
2.7.3 A NATUREZA AXIOLÓGICA DA ENUNCIÇÃO.....	50
2.7.4 BAKHTIN: EXOTOPIA, ARGUMENTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO MORAL.....	51
<b>3 MÉTODO</b> .....	53
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E DA INSTITUIÇÃO.....	53
3.2 PROCEDIMENTOS E ETAPAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS....	56
3.3 UNIDADE DE ANÁLISE.....	57
3.4 O DISCURSO DO “OUTRO” NOS ARGUMENTOS AXIOLÓGICOS.....	59
3.5 HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA.....	60
3.6 HETEROGENEIDADE MOSTRADA.....	61
3.7 UNIDADE DE ANÁLISE ESQUEMATIZADA.....	62
<b>4 ANÁLISES</b> .....	65
4.1 ANÁLISE DISCUSSÃO 1.....	65
4.2 ANÁLISE DISCUSSÃO 2.....	88
4.2.1 ANÁLISE 2: EXEMPLO 1.....	89
4.2.2 ANÁLISE 2: EXEMPLO 2.....	97
4.2.3 ANÁLISE 2: EXEMPLO 3.....	100

4.3 ANÁLISE DISCUSSÃO 3.....	105
4.4 ANÁLISE DISCUSSÃO 5.....	156
4.4.1 ANÁLISE 4: EXEMPLO 1.....	158
4.4.2 ANÁLISE 4: EXEMPLO 2.....	162
<b>5 DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>174</b>
5.1 DISCURSO MORAL COMO AÇÃO MEDIADA.....	175
5.2 ARGUMENTAÇÃO COMO MECANISMO DESENVOLVIMENTISTA.....	177
5.3 CONSIDERAÇÕES DE ORDEM LINGÜÍSTICAS.....	180
5.4 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO MORAL.....	183
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>200</b>

## 1 Introdução

Problemas sobre o “certo” e o “errado”, o que seria “bom” ou “ruim”, “legal” ou “ilegal” têm sido debatidos por filósofos, teólogos, acadêmicos e compõem o repertório do discurso cotidiano das pessoas desde os tempos mais remotos. No entanto, embora essas questões façam parte de uma longa tradição, tanto no mundo ocidental quanto nas culturas orientais, o campo da moralidade emergiu enquanto domínio específico da ciência, como construção teórica e empírica, a partir do início do século XX.

Hartshorne (1932), alimentado pelo projeto de uma Psicologia do traço, conduziu uma sistemática investigação sobre a obediência, respeito e outros “bons” comportamentos na criança. Partindo da premissa que “a escola tem o poder de modificar a ordem social”, pois pode servi-lhe de modelo, Dewey (1908) aborda a moralidade sob a ótica da educação. No livro “Princípios morais da Educação”, Dewey (1908, p. 49) nos deixa uma contribuição importante, quando enfatiza a necessidade de conhecer “cada estágio particular do desenvolvimento infantil, para saber o que construir em cima [de cada estágio]”. Como veremos, no desdobramento das pesquisas no campo do desenvolvimento do julgamento moral, a noção de estágio se mostrará conceito chave.

No contexto continental, Freud (1934/2002) explica o processo de socialização humana como sendo orientado por uma estrutura de controle moral cujo funcionamento dar-se-ia em função do manejo das paixões e dos impulsos destrutivos dos indivíduos. Apesar de ser uma temática presente nas obras de diversos autores, a investigação empírica sobre o desenvolvimento moral tem nas

formulações piagetianas, tal como presente nas obras do próprio Piaget como também pelas contribuições de seus seguidores, o paradigma teórico-metodológico mais estabelecido.

Inserido no campo das investigações psicológicas sobre a moralidade, o presente trabalho tem como pano de fundo mais amplo elaborar compreensões para o campo do desenvolvimento moral, considerando-o a partir de sua natureza discursiva, e relacionando-o com as teorias socioculturais, sobretudo com as idéias do filósofo soviético Mikhail Bakhtin. Nesse sentido, o objetivo principal do trabalho é articular o campo do desenvolvimento do julgamento moral com a atividade discursiva argumentativa. A pesquisa investigou jovens infratores, privados temporariamente do gozo da liberdade, situados na unidade da FUNDAC no município de Jaboatão dos Guararapes. O arcabouço teórico-metodológico-analítico recebe contribuições dos campos da filosofia, da psicologia, da lingüística e da educação.

Do campo filosófico, desponta a ética e a necessidade do entendimento do agir humano; da psicologia, o trabalho encontrou suporte em investigações cujos objetivos eram de natureza eminentemente desenvolvimentistas; da lingüística, devido à concepção do desenvolvimento moral a partir de bases discursivas, veio a necessidade de construção de modelos analíticos descentrados das tradicionais categorias sintáticas e semânticas, e focados nos aspectos processuais do discurso; por fim, em relação à educação, consideramos a necessidade de a escola e outras instituições educacionais terem programas e atividades voltadas para trabalhar a dimensão moral das pessoas. Destacamos ainda que o campo do desenvolvimento do julgamento moral é relativamente pouco estudado, fato que ressaltou a necessidade de estudos na área.

Durante o planejamento e execução da pesquisa, repensamos o conceito de “autonomia” subtraindo-lhe seu tom individualista e buscando preservar sua eticidade. Atento às formulações dialógicas de Bakhtin, autonomia seria um conceito que remete a um funcionamento monológico do psiquismo humano. Como aqui defendido, o desenvolvimento moral é um fenômeno que se dá fundamentalmente pela internalização de vozes sociais disponibilizadas culturalmente.

Pensar o desenvolvimento moral a partir de pressupostos socioculturais implicou entender os mecanismos que contribuem para o próprio processo de internalização. Nesse sentido, encontramos suporte na argumentação. Leitão (2000, 2007 e 2008) nos oferece um panorama teórico-metodológico e, sobretudo, ferramentas analíticas que permitiram situar-nos no eixo linguagem e cognição a propósito de questões morais. Essa incursão trouxe à tona a primazia da questão da alteridade<sup>1</sup>. Considerando o real sendo construído pela disposição de dois pólos axiológicos: o “eu” e o “outro”, a tese ora apresentada se propõe a discorrer sobre essa arquitetura.

No capítulo I, apresentamos pesquisas situadas no campo do julgamento e desenvolvimento moral que tiveram repercussão na construção do presente trabalho. Enfatizamos o pioneirismo dos estudos piagetianos, a evolução do paradigma cognitivista-evolutivo e desembocamos nas abordagens que investigam o julgamento moral e desenvolvimento moral sob a luz das tóricas socioculturais. No capítulo II, é apresentado o método e a unidade de análise do estudo. O capítulo III é destinado à micro-análise, momento em que ressaltamos a constituição dialógica

---

<sup>1</sup> Em Bakhtin, a relação “eu-outro” é o fundamento mais básico da existência humana. Neste sentido, a relação com a alteridade é o ponto de partida para a compreensão das dimensões ontológicas, epistemológicas, estéticas e éticas desse existir. A partir dessa oposição básica – eu-outro –, a ação humana é arquitetada. Ou seja, o mundo humano, em sua efetividade, acontece pelo encontro desses dois pólos valorativos. Vale dizer que esse *outro* não se restringe às pessoas em situações de encontro face a face. Em Bakhtin, a outriedade é também um “outro social”: pessoas, instituições sociais e artefatos culturais.

(orientada para a alteridade) e a dimensão dialética (voltada para a oposição) do discurso moral dos participantes da pesquisa. Ao final, no capítulo IV, discutimos e tecemos considerações sobre os principais resultados alcançados com a pesquisa.

## 2 Fundamentação teórica

Embora a partir das últimas décadas do século XX as teorias socioculturais tenham sido utilizadas com fecundidade nas ciências humanas, principalmente, na Psicologia e na Educação, o campo do desenvolvimento do juízo moral e da educação moral tem sido investigado, em sua grande maioria, a partir do referencial cognitivo-desenvolvimentista (MCDONOUGH, 2005; NARVAEZ, BOCK, 2002; REST et al, 2000; RICHMOND, CUMMINGS, 2004; THOMA, 2002).

Três elementos principais conferem unidade ao paradigma aludido. A primeira característica das pesquisas situadas no referencial cognitivista está alinhada à longa tradição formal do pensamento ocidental, orientando-se pelo entendimento do fenômeno abordado (o desenvolvimento da moralidade) como *função* da racionalidade humana.

A pesquisa acerca do desenvolvimento moral, no âmbito do paradigma cognitivista-desenvolvimentista, acompanha a tradição kantiana e elege a razão<sup>2</sup> como “a mais distinta característica da moralidade” (ARNOLD, 2000, p. 367). Em segundo, de acordo com Kavathatzopoulos (1991), o paradigma cognitivista-desenvolvimentista tem procurado sustentação epistemológica, como exposto a seguir, na noção de seqüência e estágio. Em terceiro, como desdobramento do conceito de seqüência, as pesquisas realizadas no referencial cognitivista

---

<sup>2</sup> As pesquisas situadas no referencial cognitivista-desenvolvimentista perfazem um movimento no sentido oposto à grande crítica que a razão, enquanto categoria filosófica, vem sofrendo já a partir do século XIX. Um sintoma forte deste movimento crítico é encontrado no sistema de Schopenhauer, o qual destrona a soberana razão e instaura a *vontade* enquanto categoria metafísica para a compreensão do *modo*.

Piper (2004, p. 46) entende as pesquisas psicológicas destinadas a compreender a moralidade como tributárias de uma arraigada tradição formalista, na qual o “raciocínio lógico desempenha papel central”. Do ponto de vista do atual estudo, o modelo de racionalidade adotado para o fenômeno investigado (o desenvolvimento moral) abdica sua pretensão universalista, tornando-se mais contingente: uma racionalidade constituída a partir da participação dos indivíduos em atividades sociais, as quais oportunizam encontros e confrontos entre os centros valorativos do sujeito-em-ação e o plano axiológico da alteridade.

pressupõem a universalidade do fenômeno investigado. Nesse sentido, uma série de investigações tem como objetivo principal demonstrar a independência do raciocínio moral frente ao meio cultural (KOHLBERG, 2008; CZYZOWSKA, NIEMCZYNSKI, 1995; KIN et al. 2004; WALKER, MORAN, 1991).

Na perspectiva abraçada pela atual investigação, o julgamento moral e o desenvolvimento moral são vistos como processos indissociáveis das práticas culturais que constituem as diversas atividades humanas. Como axioma, assumimos que a relação sujeito/mundo se constitui pela mediação de sistemas simbólicos. Este é um dos postulados básicos encontrados nas análises de Vygotsky. Vygotsky (2000) faz uso do seu método genético para explicar o surgimento das funções mentais superiores. Por essa abordagem, qualquer função mental superior<sup>3</sup> (como, por exemplo, o desenvolvimento da fala, da memória e da atenção) aparece em dois planos. Primeiro essas funções surgem no plano das relações entre pessoas, sendo, portanto, uma categoria inter-psicológica para depois florescerem como categoria intra-psicológica.

Para Vygostky (2000), o processo de aquisição e domínio da linguagem (e outros sistemas de mediação semiótica) atua sobre o desenvolvimento modificando-o qualitativamente. A internalização dos diversos produtos da cultura acarreta uma implicação também importante: constitui as formas do próprio pensamento. Tal movimento provoca uma ruptura no seio da tradição epistemológica ocidental, pois, para essa tradição, o conhecimento sempre foi visto como fenômeno dicotômico: como pêndulo, oscilaria entre o pólo do sujeito e o pólo do objeto. No entanto, tal visão dicotômica acerca do ato do conhecimento é problemática, pois, nas diversas construções epistemológicas (CF. HESSEN, 1973) quase sempre, um dos pólos da

---

<sup>3</sup> Concebemos a constituição discursiva da moralidade como atividade de atribuição de sentidos morais. Assim, a constituição do pensamento moral estaria sujeita às leis desenvolvimentistas propostas pelas teorias socioculturais.

dicotomia sujeito-objeto tende a ser concebido exercendo papel preponderante frente aos processos que busca explicar.

A inserção de um terceiro pólo (os sistemas de mediação semiótica) re-problematiza muitas das questões epistemológicas, quebrando a lógica dicotômica mencionada acima e imprimindo uma visão mais dinâmica sobre os processos de construção do conhecimento. Porém, re-considerar a relação entre indivíduo e ambiente numa perspectiva não dicotômica, como os modelos dialógicos que são assumidos nesse trabalho, traz a necessidade de uma redefinição das categorias e conceitos nos quais se apóia a psicologia. Nesse contexto (re-problematizar os preceitos de nossa tradição epistemológica), consideramos importante discutir uma idéia essencial para a compreensão dos processos desenvolvimentistas: o conceito de “internalização”. Essa é uma categoria importante, desde que a idéia de desenvolvimento aqui assumida e a de desenvolvimento enquanto processo relacional e sistêmico. Pensa-se então como sujeito e cultura se constituem mutuamente (KENDERMANN e VALSINER, 1995). .

Em termos gerais, tratamos internalização como processo que torna o “outro” interno ao “eu”. Vale ressaltar, aqui, a noção de alteridade por nós adotada. Não tratamos exclusivamente de um outro empírico, imediatamente presente às paisagens nas quais o sujeito é. O “outro” é uma condição ontológica para o “eu”, não existindo, assim, possibilidade para qualquer forma de solipsismo. Valsiner (1998) nos fala do “outro” em termos não apenas de pessoas ao nosso redor, mas também de instituições sociais e de diversos instrumentos culturais de mediação.

O conceito de internalização nos traz o tema da cultura. Na nossa perspectiva, cultura não pode ser entendida como conjunto dos significados e normas compartilhadas. Essa visão de cultura como “somatório” foi prevalente e

ainda hoje embala projetos epistemológicos no domínio da Sociologia, das Ciências Políticas e da Psicologia. Ilustrativo exemplo da cultura entendida como somatório é encontrado em Hobbes (1651-2003). Na capa original desse clássico da Política, o soberano (*o Leviatã*) é ilustrado pela figura do monstro bíblico. Na representação o corpo do Leviatã é formado pelos corpos de seus súditos. O soberano, simbolizando o Estado, é retratado como conjunto de pessoas.

Essa noção (a cultura como soma das individualidades) não é completamente satisfatória, pois não explica plenamente a dinâmica das transformações no plano micro (o plano dos indivíduos), nem tampouco as mudanças no plano macro (no plano da cultura). Valsiner (1991) propõe o conceito de “separação inclusiva” mostrando que as pessoas e a cultura mantêm uma relação de interdependência, de forma que o sujeito é preservado em seus aspectos singulares ao mesmo tempo em que se encontra imerso no Universo da cultura, transformando-o. O conceito de “separação inclusiva” ajuda a entender as formas pelas quais as pessoas constroem sua “cultura pessoal” de forma ativa a partir de um processo de internalização de “valores”, “crenças”, “hábitos” e “informações”. No devir, o que se tornou interno passa por um processo inverso e torna-se externo ao sujeito, alterando, por sua vez, a própria cultura.

Essa dialética internalização/externalização nos pareceu importante acerca do processo de constituição do discurso moral dos jovens pesquisados. Pensamos, a partir dessa idéia, que os adolescentes, imersos numa nova realidade institucional – a unidade sócio-educativa onde transcorreu a pesquisa – estão experimentando um intenso processo de internalização/externalização dos discursos/valores que lá circulam.

No contexto dessa problematização, despontou a relevância do estudo da argumentação. Entendido enquanto prática social, o discurso argumentativo põe em movimento múltiplas perspectivas e “vozes” com as quais o sujeito trava um intenso embate. O discurso, concebido aqui como realidade verbo-axiológica, na forma da argumentação é tomado como instância privilegiada para compreensão do julgamento e desenvolvimento moral. Essa discussão é retomada no decorrer desse capítulo.

No entanto, a filiação às abordagens socioculturais e a adoção da argumentação como fonte para compreensão do fenômeno investigado implicou problemas que foram enfrentados ao longo da execução da pesquisa. Neste percurso, despontaram questões importantes: qual a especificidade dos mecanismos subjacentes às práticas argumentativas que tornam esse tipo de discurso importante para o entendimento do desenvolvimento moral? Que procedimentos metodológicos e analíticos podem contribuir para o entendimento do julgamento moral a partir de bases discursivas?

Buscar respostas para as perguntas acima implicou um olhar retrospectivo à história das pesquisas acerca do desenvolvimento moral situadas no âmbito da psicologia do desenvolvimento e no campo da educação moral. O percurso apresentado a seguir tem seu início nas investigações situadas no referencial cognitivista (com ênfase nos estudos comandados por Piaget, Kohlberg e os neo-kohlberguianos) e culmina com a apresentação de estudos dentro do campo da Psicologia e da Educação moral que adotam um quadro teórico tributário das idéias advindas das teorias socioculturais, com ênfase nas pesquisas que colocam o discurso como espaço de investigação para o fenômeno pesquisado (o desenvolvimento do julgamento moral).

## 2.1 O pioneirismo de Piaget

Tradicionalmente as considerações sobre questões axiológicas são tecidas pelo conhecimento oriundo da tradição filosófica. Sob o ponto de vista do atual trabalho questões da ordem do desenvolvimento ocupam posição central. Nesse contexto, Piaget desponta como referência importante, justamente por deslocar o eixo investigativo das tradicionais categorias ontológicas e instaurar questões desenvolvimentistas como pauta para as pesquisas sobre a moralidade humana. Sob a perspectiva adotada no presente estudo, a importância de Piaget encontra-se na ênfase dada aos problemas referentes à aquisição e transformação do raciocínio moral na criança.

Na obra em que trata do problema do julgamento moral, Piaget (1932/1994) define a moralidade como a relação de obediência ou desobediência estabelecida pelos indivíduos em relação a determinados sistemas de regras. Concebendo, dessa maneira, a dimensão moral no ser humano, Piaget examina crianças em situações lúdicas. O jogo investigado por Piaget é o “game of marbles” (conhecido por nós como jogo de “bola de gude”). Tal jogo foi escolhido por envolver um sistema de regras bastante complexo. A tese que perpassa a pesquisa piagetina repousa na possibilidade do acesso ao raciocínio moral da criança através de sua ação como participante em uma disputa com outras crianças. Ou seja, Piaget intenta encontrar a moralidade subjacente à ação.

Piaget investigou cerca de 20 garotos com idade entre 4-13 anos em duas etapas. Na primeira etapa, as crianças eram incentivadas a explicitar as regras do jogo. Na segunda, a tarefa proposta consistia na elaboração de novas regras,

fazendo com que a criança perceba que as regras estabelecidas tiveram também, um dia, sua origem.

Piaget relata quatro estágios sucessivos de desenvolvimento para o julgamento moral. No primeiro estágio, Piaget descreve o envolvimento das crianças como função de duas características: habilidades motoras e envolvimento individual no jogo. O estágio posterior, chamado egocêntrico, é caracterizado pela “imitação” de modelos fornecidos socialmente, no qual persiste ainda a perspectiva individualista. No terceiro estágio a novidade é o surgimento de ações cooperativas. Finalmente, por volta dos 11-12 anos aparece o estágio marcado pela codificação das regras. Nesse último momento, os participantes compartilham o conjunto de regras que regem o jogo.

Esses quatro estágios estariam subordinados à existência de três tipos de regras: regra motora; regra coerciva e regra racional. As regras motoras se dariam quando as crianças são ainda pré-verbais e relativamente independentes do contato social. As regras coercivas são assim denominadas por envolverem uma orientação “unilateral”. Por fim, as regras racionais seriam marcadas pelo respeito mútuo.

### 2.1.1 Questões piagetianas sobre o método

Ao lado das observações descritas anteriormente, Piaget lança mão do uso de entrevistas. Basicamente, são apresentadas às crianças pares de histórias que são sucedidas por perguntas. Os objetos das histórias gravitam em torno de questões envolvendo responsabilidade e culpa, ações como roubar ou mentir e as motivações que levaram os protagonistas das histórias a agirem tal qual a narrativa

os situa. Os protagonistas das histórias são sempre crianças. Piaget endereça aos jovens duas perguntas principais:

- a) As crianças (envolvidas nas histórias) são igualmente culpadas?,
- b) qual das crianças é a mais culpada e por quê?

Os resultados obtidos nas entrevistas alinham-se às observações realizadas sobre o jogo de bola de gude. Piaget encontra duas formas de moralidade distintas que têm repercussões na vida moral adulta. Essas duas modalidades da moral na criança sucedem uma à outra, porém é possível postular a existência de uma fase intermediária. O primeiro desses dois processos é a moral que surge pela imposição ou limitações impostas pelos adultos, que leva à heteronomia e, por consequência, ao realismo moral. A segunda forma moral fundamenta-se na cooperação, fazendo surgir a moral autônoma.

O realismo moral é caracterizado pelo respeito unilateral. O respeito e a obediência são as fontes do julgamento moral. Nesse patamar desenvolvimentista, há uma forte tendência a perceber as regras como fixas. Assim, o falar a verdade, não roubar, etc., são regras respeitadas pela criança, embora não brotem de suas próprias mentes. Essas regras têm origem nos adultos e são aceitas em sua rigidez pelas crianças.

Emerge, então, a questão: o que faz ou permite o ingresso na moralidade autônoma? Piaget aponta como fator crucial para essa passagem o surgimento das relações de reciprocidade. Ao lado da reciprocidade, outro fator determinante é a emancipação de toda pressão externa. Porém, é no sentimento de reciprocidade que Piaget encontra o elemento explicativo que permite às crianças o ingresso na moral autônoma. A autonomia só aparece quando o respeito mútuo é fortemente valorizado, trazendo à criança o sentimento e o desejo de tratar o outro a partir de

como ela própria gostaria de ser tratada. Assim, de forma resumida, Piaget conclui existir duas formas de entendimento para a moralidade: a moral heterônoma e a moral autônoma.

### 2.1.2 Piaget e o conceito de justiça na criança

Na parte final de seu livro, Piaget busca compreender o surgimento e o desenvolvimento da idéia de justiça na criança. Para atingir tal finalidade, os petizes são convocados a darem exemplos de situações consideradas injustas. Quatro tipos de relatos foram encontrados. Na primeira categoria, tudo o que se conformar com as prescrições oriundas dos adultos é considerado justo. Nesse momento, as punições decorrentes da desobediência são vistas como legítimas e necessárias ou mesmo como o núcleo essencial da moralidade. No segundo período, há um progressivo avanço da autonomia e igualdade sobre o poder da autoridade emanada do adulto. A idéia de punição pela desobediência não é aceita com tanta facilidade. Nas relações envolvendo seus pares a criança passa a valorizar mais a noção de igualdade. Por fim, surge a noção de que as relações devem ser movidas pelo sentimento de igualdade. Um fato marcante nesse período é a idéia que as leis devem ser idênticas para todas as pessoas.

A partir daí, Piaget conclui que, no curso do desenvolvimento do julgamento moral infantil, a autoridade não pode ser a fonte da justiça, ou ainda, a justiça vinculada à autoridade perde terreno para a noção da justiça atrelada à noção da igualdade. Isso não significa o desprezo pelo papel que o adulto venha a desempenhar frente ao desenvolvimento da moral na criança. No entanto, se, em determinado período, a autoridade do adulto constitui um elemento necessário para

o surgimento da moral, ela não é condição suficiente para tal. A moralidade evolui quando relações de reciprocidade e respeito mútuo ocorrem entre as crianças ou entre a criança e o adulto.

Concluindo, por um lado, Piaget encontra a “ética da autoridade”, relatada ao obedecer, que identifica a idéia do justo com o estabelecido de acordo com a esfera da norma e da legalidade. A “ética da autoridade” aceita a punição como mecanismo instaurador da moralidade. Por outro, desponta a “ética do respeito mútuo”, que emerge a partir do sentimento de igualdade. A solidariedade entre sujeitos com mesmos direitos surge como a fonte de um conjunto de idéias morais coerentes que caracterizam uma “mentalidade racional”.

### 2.1.3 Contribuições de Piaget para o estudo

Sinteticamente, a teoria de Piaget enfatiza o processo de construção da moralidade a partir da ação dos indivíduos sobre o ambiente. Esse processo culmina com o despontar da autonomia moral. Para a atual investigação, as pesquisas comandadas por Piaget têm importantes implicações. Primeiramente, as investigações piagetianas abandonam o direcionamento ontológico característico dos sistemas éticos filosóficos, e passam a ser orientadas para capturar as transformações na consciência moral dos indivíduos. Em segundo, Piaget considera tanto as observações diretas – as crianças em ação –, como também o relato dado sobre a própria ação, valorizando o discurso. Uma terceira contribuição vem do uso de situações de dilemas morais para acessar o juízo moral.

Das três contribuições mencionadas acima, o presente estudo preservou integralmente a primeira: o caráter desenvolvimentista do fenômeno do

desenvolvimento moral. No que se refere ao problema da linguagem, concedemos um alcance mais amplo ao papel desempenhado pela linguagem sobre os processos investigados. Em Piaget a linguagem é usada como via de acesso ao fenômeno, espelhando-o. Aqui, entendemos o fenômeno (o desenvolvimento moral) sendo constituído pela linguagem. O uso de dilemas hipotéticos é, em parte, preservado. Ao lado de dilemas hipotéticos, trabalhou-se com dilemas reais presentes às experiências concretas dos indivíduos pesquisados.

## *2.2 O referencial Kohlberguiano*

Numa linha filiada às pesquisas piagetianas, desponta o nome de Lawrence Kohlberg. A descrição do desenvolvimento moral proposta por Kohlberg (1984) sobrepõe-se parcialmente à de Piaget, mas prolonga-se para a adolescência e idade adulta. Para explorar o raciocínio sobre questões morais, Kohlberg criou uma série de dilemas. Os participantes de suas pesquisas deveriam avaliar e se posicionar frente aos dilemas, justificando suas posições. Com base nas respostas/justificativas oferecidas, Kohlberg concluiu que existem três níveis principais de raciocínio moral. Cada nível comporta dois estágios: Nível pré-convencional - 1º estágio - moralidade heterônoma; 2º estágio - moralidade individualista/instrumental. Nível convencional - 3º estágio - moralidade normativa interpessoal; 4º estágio - moralidade do sistema social. Nível pós-convencional - 5º estágio - moralidade dos direitos humanos; 6º estágio - moralidade dos princípios éticos universais.

No primeiro estágio, as ações são reguladas pela obediência advinda do temor ao castigo e punição. No segundo, há uma orientação “hedonista”, onde a satisfação individual rege o agir. No terceiro estágio, existe uma conformação do

indivíduo com os papéis e estereótipos sociais. No estágio seguinte, as ações individuais acontecem pela subordinação dos interesses pessoais à esfera normativa da sociedade, ou seja, há uma orientação pelo respeito à lei estabelecida. No quinto estágio desponta a percepção do conflito entre as esferas da legalidade e da moralidade, entre lei e justiça. Por fim, Kohlberg defende a existência da moralidade regida por princípios éticos universais. No primeiro nível, encontra-se a maioria das crianças com idade abaixo de nove anos. No nível convencional – segundo nível –, é a faixa onde está grande parte dos adolescentes e adultos, das mais diversas culturas. No nível pós-convencional, Kohlberg enxerga apenas uma pequena parcela da sociedade. No nível pós-convencional, de acordo com a teoria, há uma idade mínima de vinte anos (BIAGGIO, 2006, p. 24).

A teoria de julgamento moral de Kohlberg postula uma seqüência universal, onde a moralidade é regulada por princípios morais abstratos, e passa pelo momento crítico quando o indivíduo entende que a justiça não é a mesma coisa que a lei e que algumas leis são moralmente erradas e devem ser modificadas. O pensamento pós-convencional valoriza a democracia e os princípios individuais de consciência. Kohlberg realizou experimentos em diversos países com culturas diferentes e concluiu que a seqüência de estágios aparece em todas as culturas, tendo o caráter trans-cultural assinalado anteriormente.

As teorias de Piaget e Kohlberg guardam relações de semelhanças e de diferenças. Ressaltando tais relações, Kavathatzopoulos (1991, p. 48) entende que a compreensão da teoria de Kohlberg unicamente como um prolongamento das construções piagetianas esconde uma série de divergências, principalmente no que diz respeito ao universalismo presente às duas abordagens. Para Piaget, as estruturas morais são formadas pelo indivíduo quando este age sobre o meio, ou

seja, o desenvolvimento moral é um processo construído na dinâmica da relação estabelecida entre ação e pensamento. O trajeto que a consciência moral percorre, de acordo com Kohlberg, culmina com a descoberta de princípios universais. Embora ambos sejam universalistas, em Piaget a autonomia é atingida através de um processo de sucessivas reconstruções, enquanto Kohlberg procura descrever, de forma realista, os momentos das descobertas morais que são comuns a todos os seres humanos.

### *2.3 A tradição neo-kohlberguiana*

Rest et al (2000) denominam sua abordagem como neo-kohlberguiana por preservar o núcleo rígido encontrado nas pesquisas comandadas por Kohlberg. Quatro elementos aproximam a abordagem neo-kohlberguiana das idéias defendidas pelo próprio Kohlberg, a saber:

- a) O entendimento da cognição como ponto de partida para a construção da moralidade;
- b) a ênfase na construção pessoal de categorias epistemológicas/morais (como certo, justiça, reciprocidade ou ordem social) que cada indivíduo desenvolve ao longo do percurso de da vida;
- c) o acompanhamento de mudanças na consciência moral que se dão no tempo, e
- d) a caracterização do pleno desenvolvimento moral em termos do abandono da moralidade convencional em prol da moralidade pós-convencional.

A evolução da abordagem neo-kohlberguiana, também conhecida como abordagem de Minnesota, está intimamente relacionada à história do DIT – um

questionário destinado a mensurar o desenvolvimento moral –. O instrumento utilizado pelo grupo de Minnesota foi forjado para acessar objetivamente o fenômeno, e se constitui em um teste de múltipla escolha, realizado mediante a ordenação efetuada pelos participantes sobre 12 itens, que devem ser hierarquizados por grau de importância (THOMA, 2002). Os itens a serem ordenados dizem respeito aos procedimentos que orientariam as tomadas de decisão dos protagonistas dos dilemas. Esses itens têm suas raízes nos estágios desenvolvimentistas propostos por Kohlberg. Tanto o DIT como também as pesquisas comandadas por Kohlberg fazem uso de dilemas morais.

De acordo com Rest et al (2000, p. 383), o método de entrevistas utilizado sob a liderança de Kohlberg assume que este procedimento (realização de entrevistas) possibilitaria um olhar para as “mentes morais” dos entrevistados. O trabalho do pesquisador seria perguntar questões claras e relevantes, para então classificar as respostas e justificativas dadas pelos participantes. As pesquisas comandadas por Kohlberg e seus seguidores assumem que os participantes podem explicar verbalmente o funcionamento moral de suas mentes. Divergindo de Kohlberg, a abordagem neo-kohlberguiana defende que a medição do julgamento deve enfatizar a “re-cognição tácita” dos indivíduos em situação de teste, ao invés dos dados que apontam para a “articulação verbal” dos participantes (REST ET AL, 2000, p. 391).

A abordagem neo-kohlberguiana, de acordo com Narvaez e Bock (2002), encontra suporte nas teorias cognitivistas, principalmente na noção de esquemas. Desde este ponto de vista, o funcionamento moral assenta-se em estruturas conceituais internas à mente dos indivíduos, que funcionam como interpretadoras dos estímulos morais. Esta abordagem assume a idéia de que as pessoas, em

situação de tomada de decisão (como, por exemplo, avaliando um dilema moral), trabalham largamente sem estarem plenamente conscientes de seus processos mentais. Assim, os indivíduos teriam um superávit de conhecimento: os seres humanos conhecem mais do que podem falar. As teorias cognitivistas baseadas na noção de esquemas entendem o desenvolvimento moral como a aplicação de modelos mentais complexos pelos indivíduos às situações problemáticas envolvendo valores morais.

As pesquisas neo-kohlberguianas buscam “ativar” os “esquemas morais” a partir da apresentação de seu questionário, o DIT. Rest et al. (2000, p. 391-392. grifo nosso) afirmam que o desenvolvimento do teste esteve centrado no “interesse em conhecer quais esquemas os participantes trazem à tarefa (*já prontos na cabeça do indivíduo ou na memória de longo prazo*)”. Além de ativar os esquemas, o teste teria sido “desenhado para capturar transformações nos esquemas morais que são particularmente visíveis na adolescência e no início da idade adulta” (NARVAEZ; BOCK, 2002, P. 304).

O grupo de Minnesota, como expõe Narvaez (2005, p. 126), a partir da aplicação do teste referido, propõe três tipos de esquemas morais:

- a) Esquema de interesses pessoais;
- b) esquema de manutenção das normas;
- c) esquema pós-convencional.

Estes três esquemas não correspondem exatamente aos níveis utilizados por Kohlberg. No primeiro esquema (esquema de interesses pessoais) estão inclusas atitudes classificadas por Kohlberg como pertencentes ao estágio três. O esquema de interesses pessoais é desenvolvido na infância e os estímulos morais são absorvidos e filtrados a partir de seus efeitos sobre interesses individuais. O

segundo esquema é caracterizado pela descoberta da sociedade. O esquema de manutenção das normas abandona questões ligadas à micro-moralidade e passa a pensar o Universo moral a partir de problemas relacionados com a macro-moralidade <sup>4</sup>. O esquema pós-convencional é qualificado como um salto qualitativo no funcionamento moral dos indivíduos. Este esquema é considerado um marco no desenvolvimento moral e aponta para uma maior complexidade no funcionamento moral dos sujeitos. O esquema pós-convencional tem suas estruturas encravadas na consideração das normas como suscetíveis à violação; no dever descentrado de uma visão etnocêntrica do mundo e pelo escrutínio crítico das leis (NARVAEZ, 2005, p. 127).

#### *2.4 Impactos da abordagem cognitivista-desenvolvimentista*

A abordagem cognitivista-desenvolvimentista, principalmente com as pesquisas comandadas por Piaget, Kohlberg e os neo-kohlberguianos, teve importantes contribuições na elaboração da atual pesquisa. O primeiro ponto destacado diz respeito ao entendimento da dimensão moral do ser humano a partir de um processo evolutivo. Embora, desde a perspectiva aqui assumida, o conceito de universalismo venha a ser uma idéia problemática, colocando Piaget alinhado a uma tradição filosófica formalista, Piaget traz a investigação moral para o terreno da

---

<sup>4</sup> A perspectiva neo-kohlberguiana faz coro com a longa tradição ocidental de buscar o entendimento para o mundo social e humano por intermédio da separação de duas esferas contrapostas: sujeito e ambiente. Um dos pontos-chaves desta abordagem é o tratamento dicotômico dado ao mundo moral. Isto se faz sentir a partir da distinção entre micro-moralidade e macro-moralidade (WALKER, 2002; REST ET AL, 2000). Macro-moralidade está enraizada nas estruturas formais da sociedade, definidas por instituições, regras e papéis sociais, enquanto micro-moralidade diz respeito às relações face-a-face ocorrentes cotidianamente. Walker (2002, p. 360) afirma ainda o plano da micro-moralidade como o espaço no qual há o “desenvolvimento das virtudes dentro dos indivíduos” (grifo nosso).

ciência. A ética fora pensada, desde os antigos, teoreticamente. Piaget rompe com a tradição filosófica, na medida em que faz a ética aterrissar no plano da mundanidade. A partir de Piaget, o entendimento da ação humana não pode ser efetivo sem passar pelo terreno empírico. As tradicionais categorias filosóficas, do *ser* e do *dever ser*, cedem espaço para uma investigação voltada para apreensão do *aparecer*. Nesse sentido, considerando não só sua investigação acerca da moralidade, mas o conjunto de sua obra, Piaget teria realizado uma epistemologia fenomenológica. Neste percurso, as pesquisas piagetianas investigam a ação dos participantes e os *relatos sobre o agir*. Tal direcionamento se mostra importante, na medida em que Piaget considera o Universo da linguagem como fonte legítima e importante para suas teorizações.

Grosso modo, Kohlberg preserva os principais pontos da pesquisa piagetianas. Na perspectiva do atual trabalho, destaca-se o uso de dilemas (Kohlberg se valeu de dilemas hipotéticos, a pesquisa ora relatada utilizou dilemas hipotéticos e dilemas reais). Em um estudo clássico, Blatt & Kohlberg (1975) utilizaram-se de discussões de dilemas como recurso destinado a acelerar o processo de desenvolvimento do julgamento moral em crianças pré-adolescentes. O experimento consistia em apresentar raciocínios típicos do estágio imediatamente acima aos apresentados pelos adolescentes, provocando um conflito cognitivo e impelindo os jovens a um novo patamar moral.

Neste momento, cabe introduzir o que vem a ser o motor desenvolvimentista no atual trabalho. Na perspectiva presente, o desenvolvimento moral é um fenômeno que se dá pela apropriação de vozes morais disponibilizadas pela cultura. Porém, esta definição ainda é ampla demais, pois a questão do que move tal desenvolvimento encontra-se não resolvida. Essa discussão insere-se no quadro de

reflexão que pensa as relações estabelecidas entre linguagem e pensamento, e chama a atenção para as relações firmadas entre interatividade social e processos mentais superiores, relações que partem de um plano intersubjetivo e aportam na esfera intra-psicológica. O que é enfatizado aqui é a natureza semiótica dos processos desenvolvimentistas. Desta maneira, o atual estudo confere à linguagem status constitutivo sobre o próprio pensamento e, por conseguinte, sobre o desenvolvimento da moralidade.

Este não foi o itinerário percorrido pela pesquisa cognitivista-desenvolvimentista. Muito pelo contrário, pois de Piaget aos neo-kohlbergianos há uma diminuição acerca do papel desempenhado pela linguagem sobre os processos do desenvolvimento moral. Se para Piaget e Kohlberg a linguagem desempenhava a função de uma “janela” aberta para a mente moral dos indivíduos (idéia descartada pelo presente estudo, uma vez que a linguagem é entendida a partir de uma relação constitutiva para com o pensamento), os neo-kohlbergianos diminuem ainda mais o alcance e o status da linguagem em suas pesquisas, desde que a linguagem (o texto em forma de questionário) teria apenas o papel de ativar esquemas internos. O que se vê, ao longo da trajetória da pesquisa cognitivista-desenvolvimentista é um acirramento das posições entendidas aqui como monológicas, exposta na seqüência desse capítulo e, a partir desse ponto, busca-se apoio em uma “nova” maneira de compreensão para o campo do desenvolvimento moral.

### *2.5 Um novo paradigma para o desenvolvimento moral*

A partir da última década do século XX, as teorias socioculturais, ainda que de forma reduzida, têm alimentado pesquisas que substancialmente se diferenciam

do paradigma cognitivista (CRAWFORD, 2001; TAPPAN, 1991, 1998, 2006; TURNER; CHAMBERS, 2006). O ponto básico que confere uma dimensão comum aos estudos aludidos anteriormente consiste no entendimento das relações sujeito/mundo como relações mediadas por sistemas simbólicos disponibilizados culturalmente. Nessa vertente, desponta a relevância da linguagem, desde que esta é concebida como sistema de mediação semiótica por excelência, sendo, portanto, chave para compreensão do desenvolvimento e julgamento moral. Na vanguarda dessas pesquisas, Tappan (1991, p. 246, 247) explora as articulações estabelecidas entre linguagem, narrativa e experiência moral. Concebendo a moral a partir do paradigma da narração, o autor destaca quatro aspectos importantes encontrados no relato sobre as experiências morais de uma criança<sup>5</sup>:

- a) A linguagem é usada como “ferramenta” para a resolução de dilemas morais;
- b) a construção narrativa analisada é compreendida como emergindo de um diálogo interno, onde diferentes vozes sociais, presentes ao mundo cultural da entrevistada, comparecem;
- c) o raciocínio moral que se torna fenômeno na narrativa analisada, não pode ser enquadrado nas tradicionais categorias de justiça e cuidado sem um conhecimento minucioso do contexto cultural da entrevistada;

---

<sup>5</sup> No artigo referido, o autor analisa uma entrevista com uma garota de 8 anos de idade, que narra uma situação de dilema moral real. A situação conflituosa acontece no momento em que a entrevistada diz não saber exatamente o que é o certo ou errado quando tem de decidir sobre como deve cuidar de sua irmã mais nova na ausência dos pais. A situação específica consiste na proibição que a entrevistada impõe à irmã acerca de ligar TV, na ausência dos pais. Susan (a garota da entrevista) relata não deixar sua pequena irmã ligar a TV, para evitar que ela leve um choque, ou que aconteça algum pequeno acidente. Susan fala em consultar um pequeno livro de anotações contendo uma série de regras que funcionam como instrumento regulador de suas ações.

d) as narrativas acerca de dilemas morais não dão acesso ao mundo histórico ou psicológico das pessoas, porém fornecem indicativos de como a linguagem e outras formas do discurso organizam o discurso moral da entrevistada.

A importância do estudo se dá pelo deslocamento da unidade de análise, que no paradigma cognitivo-desenvolvimentista elege o sujeito tomado em sua individualidade, e agora recai nos modos de a linguagem conferir forma ao discurso moral. Tappan (1991) destaca, ainda, os aspectos educacionais implícitos nesse estudo pioneiro. A perspectiva pedagógica que emerge de sua pesquisa implica propostas educacionais pelas quais professores e educadores passem a construir e implantar atividades em que os educandos possam “organizar” discursivamente suas experiências morais. Uma questão aberta pelo estudo acima diz respeito ao entendimento das razões que fariam as narrativas serem realmente efetivas para a construção da moralidade.

Trabalhando na lacuna acima, Tappan (1998) e Crawford (2001) se valem de conceitos vygotskyanos que são evocados para ajudar na compreensão da constituição do discurso e da consciência moral. Tappan (1998) entende que a dimensão moral não deve ser concebida como um sistema construído sobre princípios universais (perspectiva kohlberguiana) nem deve ser entendida como um corpo normativo de condutas que estaria a reger a conduta das pessoas (abordagem tributária do kantismo e neokantismo). Por outro lado, a moralidade não pode ser reduzida a esquemas interiores aos indivíduos – perspectiva encontrada na pesquisa neo-kohlberguiana. Tappan (1998, p. 144-145) propõe que a dimensão moral deva ser entendida como uma atividade mediada por:

uma linguagem moral vernacular que fundamentalmente molda as formas pelas quais as pessoas pensam, sentem e agem. Esta linguagem moral vernacular

é, sobretudo, compartilhada por pessoas que participam conjuntamente nas mesmas atividades, que estão engajados em práticas sociais/morais semelhantes [...] Este modelo de concepção para o funcionamento moral, como atividade sócio-cultural, tem profundas implicações para o entendimento das articulações entre educação moral e desenvolvimento moral. Desde uma perspectiva vygotskyana, a educação moral envolve processos de participação guiada onde crianças são assistidas por pais, educadores e membros mais competentes no sentido de alcançar novos e mais sofisticados patamares de funcionamento moral.

Criticando também o sistema categórico baseado na idéia de estágio adotado pelo paradigma cognitivo-desenvolvimentista, Crawford (2001), traça um paralelo entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento do pensamento conceitual, como concebido por Vygotsky. A união entre essas duas esferas do funcionamento psíquico (desenvolvimento moral e o processo de formação de conceitos) acontece pela natureza semiótica subjacente aos dois processos: ambos consistem em atividades que envolvem criação e atribuição de sentidos. Esta visão opõe-se à proposta hierarquizada, baseada em estágios desenvolvimentistas, encontrada no modelo de inspiração piagetiana, por propor uma visão do funcionamento moral que “diverge fortemente das teorias de estágios, que enxergam a moralidade essencialmente como um comportamento governado por regras”. O modelo teórico traçado por Crawford (2001) sugere que a moralidade genuína é, antes de tudo, uma atitude de atribuição de sentidos com vistas a regular a interação entre indivíduos. A escolha moral não é um reflexo de estruturas morais internas ao agente. Na visão do autor, uma decisão moral genuína cria uma:

forma pessoal de estar-no-mundo. A escolha moral verdadeira, como o pensamento conceitual, presume um controle sobre o ambiente e a capacidade de

antecipar os impactos na exterioridade e, neste sentido, ela tem a propriedade de criar sentidos. (CRAWFORD, 2001, p. 118).

Tal proposta defende que a moralidade genuína presume pessoas com habilidades responsivas, ou seja, pessoas capazes de responder moralmente a uma dada situação, fato que a tornou importante no planejamento da pesquisa ora relatada, uma vez que investigamos a constituição discursiva da moralidade. As atividades alvo da investigação pressupõem um engajamento argumentativo dos mesmos frente a dilemas axiológicos. Nesse movimento discursivo, os participantes passam a atribuir sentidos morais aos problemas. Assim, encontramos um paralelo entre as propostas encontradas acima e as situações por nós investigadas.

O desdobramento da pesquisa acerca do desenvolvimento moral sob as luzes das teorias sócio-culturais se dá pelo entendimento do funcionamento moral como ação mediada (TAPPAN, 2006). Nesse trabalho, o autor defende que as experiências morais cotidianas são o verdadeiro foco da investigação acerca da moralidade humana e se mostra especialmente interessado em “entender as formas pelas quais os ‘artefatos’, ‘ferramentas’ e ‘símbolos’ de ordem social/histórica/cultural/institucional exercem uma mediação sobre o funcionamento moral individual.” (TAPPAN, 2006, p. 128).

Tappan (2006) entende o funcionamento moral como uma forma de ação mediada (WERTSCH, 1998) e o desenvolvimento moral como o processo gradual pelo o qual os indivíduos se apropriam de “significados morais mediacionais”. No estudo referido, o autor trabalha sobre dados coletados sob o enfoque cognitivista-desenvolvimentista e os analisa sob o prisma das teorias socioculturais, enfatizando o conceito de ação mediada. Tratar o julgamento moral e o desenvolvimento moral

como ação mediada representou a principal contribuição de ordem teórica oferecida pelos estudos que têm sua origem nas abordagens de cunho sociocultural.

Tal como proposto por Wertsch (1998), o conceito de “ação mediada” engloba dois elementos básicos: um sujeito em ação (o agente), e sistemas (físicos ou simbólicos). Na elaboração deste construto teórico, Wertsch (1998) apresenta vários exemplos elucidativos. Destacamos aqui o “salto com vara” – uma das modalidades do atletismo. Atletas conseguem a façanha de saltar vários metros, fato que poderia ser ingenuamente percebido como fruto apenas de um empenho pessoal. O autor sustenta, porém, que a chave para a compreensão do “feito atlético” encontra-se na unidade composta pelo atleta e seu instrumento. A análise de Wertsch não se restringe, no entanto, aos instrumentos físicos (a vara do saltador, no caso); considera, também, os instrumentos de ordem lingüística e semiótica (livros, vídeos sobre o esporte, instrução do treinador, comentário dos pares, etc.) que guiam a ação de saltar. Esses recursos de ordem lingüística soam como “vozes” que organizam e moldam a ação do saltador. Consideramos que a constituição do discurso moral dos participantes do presente estudo pode ganhar mais compreensibilidade quando considerada analogamente.

## *2.6 Argumentação e desenvolvimento moral*

O presente projeto assume os principais pressupostos encontrados nas investigações acerca do desenvolvimento moral realizadas sob o grande guarda-chuva das teorias socioculturais. O paradigma emergente surge tendo como fundação básica uma compreensão discursiva para a moral humana. Nesse

contexto, ressurgem com maior nível especificidade questões anteriormente levantadas:

a) Qual mecanismo desenvolvimentista se faz adequado à compreensão do julgamento moral a partir desse novo enfoque?,

b) como apreender o fenômeno empiricamente respeitando sua constituição fundada na linguagem?

Pensamos que a argumentação pode ajudar acerca das questões acima. Van Eemeren; Grootendorst e Henkemans (2002) nos falam de um interesse crescente que diversos campos do saber têm sobre a argumentação. Áreas distintas do conhecimento como as Ciências Jurídicas (KALINOWSKI, 1975; PERELMAN, 1998), Comunicação (BRETON, 1999), Lingüística (KOCH, 2004) e Educação (MAZZOTTI e OLIVEIRA, 2000), têm encontrado no discurso argumentativo fonte para condução de suas investigações. Para a pesquisa relatada, mostraram-se especialmente importantes estudos encaminhados com o objetivo de relacionar argumentação e processos de construção de conhecimentos.

Em contexto formal de sala de aula, uma série de pesquisas passou a explorar a argumentação enquanto tipo de discurso eficiente no que diz respeito ao alcance de objetivos instrucionais (CANDELA, 1998; INAGAKI, HATANO E MORITA, 1998; PONTECORVO & GIRARDET, 1993). Focando as relações linguagem e construção de conhecimentos, Leitão (2000) entende a argumentação como prática social discursiva que envolve opiniões divergentes e movimentos de justificação dos pontos de vista que sofrem críticas de oponentes. Isso não significa reduzir a argumentação às situações de interação face a face. Leitão (2007) chama a atenção para a natureza dialógica (no sentido bakhtiniano) da argumentação. Trabalhando no eixo linguagem e cognição, a autora concebe os processos cognitivos e

comunicativos como ações responsivas, orientadas tanto para o passado (oferecendo resposta a posições anteriores), quanto para o futuro (contemplando possíveis objeções). Mesmo em uma situação limite, na qual o sujeito encontrar-se-ia isolado, o processo de produção de argumentos pressupõe a alteridade.

Voltando às relações linguagem e construção do conhecimento, assumimos que a argumentação tem um potencial peculiar acerca do entendimento da cognição, justamente por promover uma negociação entre perspectivas divergentes, fazendo emergir um processo que favorece a (re)construção das posições dos participantes engajados na argumentação. Leitão (2008, p. 90), num parágrafo elucidativo, propõe que as “propriedades semióticas e dialógicas que constituem a argumentação conferem a esse tipo de atividade discursiva um mecanismo inerente de aprendizagem que a converte num recurso de mediação privilegiado em processos de construção de conhecimentos”.

Ainda de acordo com as propostas encontradas em Leitão (2008), as ações discursivas de justificar pontos de vista e reagir a posições contrárias reorientam o foco de atenção das pessoas. Os movimentos de justificar uma determinada posição e contemplar de forma responsiva oposições exigem que o sujeito seja atento às bases de suas próprias posições, fazendo-o perceber o alcance e limites de suas afirmações. Essa reorientação implica um distanciamento do sujeito para com seus objetos cognitivos. Nesse percurso, a argumentação põe os fundamentos e limites do conhecimento como objeto do próprio conhecimento.

A argumentação mobiliza, portanto, dois níveis semióticos: num primeiro nível, a argumentação nos permite falar/pensar sobre as “coisas do mundo”; num segundo nível, o discurso argumentativo nos possibilita falar/pensar sobre as bases da fala e do pensamento que versam sobre as próprias “coisas do mundo”. As

dimensões dialógica (discurso orientado para o “outro”) e dialética (discurso atento à oposição) da argumentação fazem-nos ver o discurso como locus privilegiado para entender processos de construção do conhecimento.

Leitão (2000) propõe um instrumento analítico elaborado para capturar processos de transformação que ocorrem em atividades discursivas mediadas pela argumentação. A unidade de análise mencionada possibilita uma maior compreensão nos processos da aprendizagem e desenvolvimento. Essa unidade é composta por três elementos: argumento; contra-argumento e resposta. De acordo com Leitão (2008), o argumento identifica o ponto de vista trazido pelo proponente, indicando momentaneamente o conhecimento do sujeito. O contra-argumento define a dialeticidade da argumentação. Para os propósitos do atual trabalho, interessa especialmente a dimensão dialética da argumentação, uma vez que o contra-argumento traz para o discurso a alteridade que, por sua vez, impõe ao proponente reavaliar suas posições iniciais. O terceiro elemento, a resposta, é uma reação ao contra-argumento. Em nossa análise, ainda em sintonia com as colocações de Leitão (2008), a resposta permite uma comparação com as posições iniciais que sofreram o crivo dos movimentos opositivos, o que as torna importante no que diz respeito à dinâmica da organização e construção do conhecimento.

Vale salientar, seguindo Leitão (2000), que o termo conhecimento é tratado de forma ampla, abarcando as diferentes formas de produção de sentidos. Pensamos, então, que as situações de construção e atribuição de sentidos morais também poderiam ser potencializadas pela mediação discurso argumentativo.

Como a proposta fundamental da tese é investigar a moralidade discursivamente, as idéias acima se mostraram importantes, no momento de planejamento da pesquisa. Pensamos que o campo do julgamento e

desenvolvimento moral carece de investigações que concebam a linguagem e a mente como realidades não disjuntas. Encontramos na literatura pesquisas que alcançaram resultados interessantes valendo-se de análises que usaram as narrativas dos participantes como objeto de estudo, mas percebemos uma lacuna acerca de investigações sobre os mecanismos que promoveriam o próprio desenvolvimento moral. Essa lacuna pode ser preenchida pela argumentação. No capítulo final, essa discussão é retomada.

Trazer a argumentação para o centro da investigação implicou adotar uma epistemologia dialógica em detrimento às abordagens monológicas empregadas largamente pelo modelo cognitivista-desenvolvimentista. Usando o termo cunhado por Max Miller (1987), os estudos encaminhados por Piaget, Kohlberg e neokohlbergianos seriam legítimos representantes do que o autor chama de “individualismo genético”. Individualismo genético, de acordo com Miller (1987) seria a tentativa de entender os processos de produção de sentidos e geração de conhecimento a partir de mecanismos que se resolvem numa abordagem que tem no plano individual sua unidade analítica. Sob a orientação epistemológica denominada “individualismo genético”, a aprendizagem e o desenvolvimento podem ser suficientemente explicados em termos de dispositivos, estruturas internas e processos ocorrentes em um espaço interior à mente do sujeito individual. Pensamos que grande parte das pesquisas no campo do desenvolvimento moral adotou esse direcionamento.

Para ilustrar o monologismo, recorreremos a Platão. No diálogo Mênon, Platão (s.d./1945) nos dá um belo exemplo do que chamamos aqui de

“individualismo genético”. No Mênon, Sócrates é retratado em situação de diálogo<sup>6</sup> com um jovem escravo pertencente ao Aristocrata Mênon.

Numa passagem bastante conhecida e discutida por suas implicações de ordem epistemológica (CF. PAAVOLA; HAKKARAINEN e SINTONEN, 2006), Sócrates, através da maiêutica, conduz a interação com o escravo a partir de perguntas precisas, fazendo com que o jovem demonstre um teorema geométrico (o teorema de Pitágoras). O conhecimento matemático desponta no espírito do escravo à medida que Sócrates raciocina com ele. Para Platão isso (o surgimento de um saber aprimorado na mente de um jovem iletrado) é uma evidência da existência de conhecimentos inatos. Para Platão, o conhecimento é uma reminiscência. A teoria platônica do “conhecimento enquanto lembrança” é solidária a sua visão de *psiquê*. Isso porque, para Platão, a alma, antes de nascer em um corpo, habitou o mundo das idéias imutáveis. Nesse estado, a *psiquê* tem acesso direto ao verdadeiro conhecimento. Nesse rol de verdades, encontram-se as verdades matemáticas. Enfatizamos o fato de Platão não conceder à interação primazia sobre o surgimento do saber geométrico que desponta na fala de Mênon. O discurso é apenas a forma de despertar algo já presente ao indivíduo. A teoria do conhecimento platônica põe em relevo o caráter “interno” dos mecanismos subjacentes à aprendizagem, fazendo-na modelo ilustrativo para caracterizar as perspectivas concebidas aqui como monológicas.

Marková e Foppa (1990) caracterizam o monologismo como uma perspectiva epistemológica que pressupõe uma consciência individual *a priori*. Essa tendência tem seu ponto inicial no entendimento da linguagem como um sistema acabado, normativo e estático. Por essas vias, a linguagem poderia ser “dissecada”

---

<sup>6</sup> Ressaltamos que a idéia de diálogo socrático não esgota o diálogo tomado do ponto de vista bakhtiniano. Em Platão, o diálogo caracteriza uma determinada forma composicional e representa a conversa face a face dos personagens de uma determinada narrativa. .

e o lingüista trabalharia com suas partes da mesma forma como um anatomista trabalha com os órgãos e partes de um corpo sem vida.

De acordo com Linell (no prelo), uma característica marcante das epistemologias monológicas é o axioma que postula a precedência da cognição frente aos processos de comunicação. A função da linguagem consiste eminentemente na oferta de retratos da realidade. Ressalta-se que o termo realidade refere-se tanto ao mundo exterior quanto ao mundo interior. Pelas vias do monologismo a linguagem expressa os produtos da cognição. Como visto a pouco, as pesquisas no campo do julgamento moral e desenvolvimento moral situadas no paradigma evolutivo-cognitivista trabalham fartamente com essa concepção de linguagem e pensamento.

Criticando o paradigma monológico, Linell (no prelo) aponta que, no campo da comunicação, a tradição monológica parte da disjunção linguagem-contexto. No terreno das humanidades e das ciências sócias, o monologismo forja suas explicações a partir da dicotomia sujeito-ambiente. No campo da Psicologia, o paradigma monológico considera existir um sujeito individual mentalmente “equipado” com estruturas objetivas donde se origina a cognição, a fala e a ação. Consideramos que o paradigma cognitivista-desenvolvimentista é tributário das perspectivas denominadas monológicas. O atual trabalho recorreu a um paradigma emergente: o dialogismo.

Linell (2000) apresenta alguns pontos que considera essenciais para uma teoria dialógica voltada para entender os processos da linguagem, do pensamento e da cognição. Esses aspectos são resumidos nas linhas a seguir.

O dialogismo é um interacionismo. O dialogismo pressupõe a alteridade. Os indivíduos não são a unidade analítica, pois estão sempre em processo de interação

com o “outro”. Sendo um interacionismo radical, os pólos eu-outro são interdependentes não podendo ser reduzidos um ao outro, nem serem pensados a partir de relações causais.

O dialogismo é essencialmente um contextualismo. As ações humanas não podem ser concebidas ao largo do contexto de sua ocorrência. Pensamos que a proposição anterior encontra-se extremamente difundida, mas suas conseqüências pouco observadas. Pensar o contexto numa relação constitutiva para com os processos da fala, da cognição e da ação implica, por exemplo, não construir conhecimentos científicos a partir do conceito de “fator”. A própria noção de variável não faria parte do discurso e das práticas científicas numa abordagem dialógica.

Não é esse o caso de nossas ciências, particularmente da Psicologia. Numa breve digressão epistemológica, podemos dizer que a partir do século XIX, com o avanço do positivismo, houve uma tendência em produzir conhecimentos dentro das ciências humanas e sociais pela importação de metodologias e procedimentos típicos das ciências da natureza. Ao nosso ver, essa tendência acarretou uma deformação nos “objetos” alvo das especulações por parte das ciências que emergiram nesse contexto. Referimos-nos principalmente à Psicologia, Sociologia, Antropologia e Lingüística.

Uma outra característica distinta do dialogismo seria não pensar a comunicação e cognição como um processo de transferência de conteúdos. Nossa abordagem aos processos do julgamento e desenvolvimento moral procurou ser fiel a esses pressupostos.

Por uma série de razões apresentadas nas próximas páginas, as idéias encontradas no filósofo soviético Mikhail Bakhtin e no Círculo bakhtiniano pareceram relevantes para os propósitos de nossa pesquisa. Cabe dizer aqui, seguindo o alerta

de Faraco (2003), que há sempre um risco quando se transpõem categorias filosóficas para o terreno empírico. E esse foi um risco assumido.

## 2.7 Contribuições bakhtinianas

Considerando em seu conjunto, as idéias do pensador soviético Bakhtin mostraram-se fecundas para abordar o campo específico do desenvolvimento do juízo moral considerando-o a partir do discurso. A primeira contribuição advinda das elaborações Bakhtinianas diz respeito à ética ou, mais precisamente, ao entendimento que o filósofo soviético tem da ação. Para explorar a ética em Bakhtin será utilizado o texto *Hacia una filosofia del acto ético* (BAJTIN, 1997)<sup>7</sup>. Nesta obra de sua primeira fase, Bakhtin entende o ato ético como fruto de um *pensamento participativo*<sup>8</sup>. A ação moral, como exposto abaixo, está ancorada na impossibilidade de escape à situação concreta de seu acontecimento.

### 2.7.1 A natureza situacional da ação

Em *Hacia una filosofia del acto ético*, Bajtin (1997) nos fala de ética a partir da categoria da responsabilidade e trava um intenso diálogo com Kant. Bakhtin critica o formalismo kantiano que teria desaguado em uma ética idealista e abstrata.

---

<sup>7</sup> As citações e referência a este texto respeitarão a grafia em espanhol.

<sup>8</sup> Pensamento participativo vem a ser uma das categorias básicas trabalhadas em *Hacia una filosofia del acto ético*. Neste texto, Bajtin (1997) tece uma crítica ao teoreticismo de base kantiana e neo-kantiana, saindo em busca da unidade responsável do pensar e do agir. Na introdução à edição russa da obra referida acima, Bocharov afirma a principal tese do texto: o ato ético (pensamento participativo) não destaca seu ato de seu produto. O ato “responsável” é o resultado de um pensamento não-indiferente, que não destaca os momentos constituintes da ação participativa, integrando produto, processo e avaliação valorativa.

Para Bakhtin, toda tentativa de deduzir a ética da esfera epistemológica ou estética redundava sempre em erro, uma vez que:

as atividades mencionadas estabelecem uma cisão fundamental entre o conteúdo-sentido de um ato-atividade específico e a realidade histórica de sua existência única [...] Dois mundos se confrontam, mundos que não se comunicam entre si e são mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida. (BAJTIN, 1997, p. 7-8).

O mundo da cultura é o mundo no qual as atividades estão objetivadas em elaborações de ordem filosóficas, científicas, estéticas etc. O mundo da vida é o mundo onde se dão os acontecimentos cotidianos, no qual seres humanos com sua historicidade realizam seus atos únicos. Bajtin (1997, p. 10) não reconhece na racionalidade formalista de inclinação kantiana razão suficiente para compreensão da ação moral, pois:

O momento da verdade teórica é necessário, mas não suficiente para tornar um juízo em juízo de dever para mim; que um juízo seja verdadeiro não é suficiente para transformá-lo em ato de dever do pensamento. Permita-me uma analogia um tanto crua: a irretocável correção técnica de um ato realizado não resolve ainda a questão de seu valor moral. A verdade teórica é técnica ou instrumental em relação ao dever. Se o dever fosse um momento formal de um juízo, não haveria ruptura entre vida e cultura como criação, entre o ato do julgamento como uma ação realizada (um momento na unidade do contexto da minha única vida) e o conteúdo-sentido de um julgamento (um momento em alguma unidade teórica objetiva da ciência), e isso significaria que existiria um contexto unitário e único da cognição e da vida, da cultura e da vida (o que não é o caso, claro). A afirmação de um juízo como um juízo verdadeiro é relacioná-lo a uma certa unidade teórica, e essa unidade não é de modo algum a unidade histórica de minha vida.

Ou seja, de acordo com Bajtin (1997, p 34), o postulado fundamental da ética kantiana é que “a lei que rege meu ato deve ser justificada como lei capaz de se tornar norma de conduta universal”. Bakhtin, perseguidor da singularidade, ou mais precisamente, das relações entre generalidade e particularidade, rejeita com vigor o formalismo de base kantiana. Em sua perspectiva, a atração exercida por

posições universalistas “distorce fortemente o verdadeiro dever moral, e não fornece nenhuma abordagem à realidade do ato realizado” (BAJTIN, 1997, p. 34).

Rejeitando o universalismo moral, Bakhtin se esforça para não cair em um relativismo. Por tal razão, Amorim (2006) o considera um pensador *moderno*. Na perspectiva do pensador soviético, não aceitar o formalismo não implica cair em:

nenhum tipo de relativismo que negasse a autonomia da verdade e buscase convertê-la em algo relativo e condicionado (um momento alheio a ela – um momento constituinte da vida prática) no que diz respeito precisamente à sua veracidade. Ao sustentar nossa perspectiva, a autonomia da verdade, sua pureza metodológica e sua autodefinição são preservadas por inteiro. É justamente por ser pura que a verdade pode participar responsabilmente no ser-evento; a vida enquanto acontecimento não precisa de uma verdade intrinsecamente relativa. A validade da verdade está centrada em si mesma, é absoluta e eterna, e um ato de cognição responsável leva em conta essa sua particularidade essencial. (BAJTIN, 1997, p. 17).

Em *Hacia una filosofia del acto ético*, Bajtin (1997, p. 37) defende que “o ato em sua totalidade é mais que racional: é *responsável*. A racionalidade é apenas um momento da responsabilidade”. A *responsabilidade* é, portanto, a categoria que fornece subsídios para uma verdadeira compreensão do ato ético. Tratando desta categoria, Bakhtin cria uma metáfora-conceito elucidativa: cada pessoa participa na eventicidade do ser impulsionado por um *não-álibi no ser*. Na base do ato ético não se tem uma proposição de ordem teórica, mas sim uma situação da qual não se pode escapar – a participação no seio do próprio ser –, e que impõe a cada indivíduo responsabilidade:

Na base da unidade da consciência responsável não se encontra um princípio, mas sim o fato de um verdadeiro reconhecimento de sua participação na unicidade do ser-evento, fato que não pode ser descrito em termos teóricos, mas apenas ser expresso e vivenciado de forma participativa. **Esta é a origem de da ação responsável** e de todas as categorias do dever concreto, único e necessário. *Eu também existo* realmente, eu sou em toda a plenitude emocional-volitiva própria de uma ação, com efeito, eu sou e assumo a obrigação de dizer esta palavra. Eu participo no ser de uma maneira única e não suscetível à repetição, eu ocupo na unicidade do ser uma posição singular, que não pode ser repetida, nem assumida por

outra pessoa. No local único onde me encontro agora, não se encontra nenhuma outra pessoa, neste tempo singular e neste espaço único do ser único. E é em torno deste ponto único que todo o ser único se dispõe de um modo singular, não sujeito à repetição. Aquilo que pode ser feito por mim não pode ser feito por ninguém mais. A unicidade ou singularidade do ser presente é forçadamente obrigatória (BAJTIN, 1997 p. 47-48).

Bakhtin evoca a responsabilidade como categoria delimitadora do ato ético.

Para Bakhtin, a ação responsável é de natureza situacional e a situação é sempre uma situação concreta que tem por base as relações entre o “eu” e o “outro”. Em *Hacia una filosofia del acto ético* Bakhtin defende que o processo valorativo por parte de uma consciência atuante e participativa, a assinatura do ato, acontece pelo encontro do *eu* com o *outro*. Neste sentido, Amorim (2006, p. 17) entende o texto aludido englobando “o projeto de uma obra que se cumpriu quase por inteiro”. E é na arquitetura da responsabilidade que o projeto bakhtiniano está anunciado, pois, o princípio arquitetônico do real, do ato ético, encontra lastro na oposição concreta entre centros valorativos “a vida conhece dois mundos axiológicos diferentes por princípio, mas relacionados entre si: o eu e o outro, e em torno destes dois centros se alojam e se dispõe todos os momentos concretos do ser” (BAJTIN, 1997, p. 79). O dever moral nasce, assim, do entrecruzamento de planos axiológicos que se confrontam em situações concretas. A filosofia moral, sob a ótica bakhtiniana, deve descrever as relações arquitetônicas entre esses planos confrontantes. Ao final do texto, Bajtin (1997, p. 80) aponta que a tradição do pensamento ocidental não conhece descrição semelhante.

As idéias bakhtinianas tratadas em *Hacia una filosofia del acto ético* abrem caminhos para elaboração de cenários investigativos voltados para compreender a moralidade humana a partir de situações dialógicas. Situações que privilegiem o encontro e confronto de posições verbo-axiológicas. É nesse contexto que se encrava a presente pesquisa.

As idéias de Bakhtin foram relevantes para a atual investigação não apenas por suas implicações conceituais sobre o ato ético. Do ponto de vista metodológico e analítico, o dialogismo bakhtiniano se mostrou importante por ter acenado com a possibilidade de tratar o nosso campo de pesquisa com uma abordagem discursiva, pois é no âmbito da linguagem que o embate entre planos valorativos ocorre.

Clark e Holquist (2004) entendem que houve uma “virada lingüística” nas idéias de Bakhtin por volta do final dos anos vinte. Afora o grande número de questões que despontam no pensamento bakhtiniano, a primazia da linguagem no conjunto de sua obra é o principal motivo que leva Faraco (2006) a propor que Bakhtin é primeiramente um filósofo da linguagem. Dessa filosofia, alguns temas se mostraram importantes na fase de planejamento do atual estudo. Essas idéias são expostas a seguir.

### 2.7.2 A constituição semiótica da psique humana

A filosofia da linguagem de inspiração bakhtiniana tem repercussão em diversas áreas das ciências humanas. No tangente à Psicologia, Bakhtin (2004, p. 35) defende a tese básica de que a “consciência individual é um fato sócio-ideológico” e procura esmiuçar tal tese em busca de uma psicologia objetiva. Neste sentido, é introduzida uma dinâmica dialética que integra duas tendências opostas da ciência psicológica. Descartando, de início, a possibilidade de redução da atividade psíquica aos seus aspectos biológicos e fisiológicos, Bakhtin anota um movimento pendular no seio da Psicologia que acarreta:

uma alternância periódica entre o *psicologismo* espontaneísta, absorvendo todas as ciências de orientação ideológica, e um *antipsicologismo* agudo, esvaziando o psiquismo de seu conteúdo e

conduzindo-o a um lugar vazio, puramente formal (BAKHTIN, 2004, p. 55, grifo do autor).

A solução para a oposição anterior consiste no encontro do *signo* como ponto de confluência entre organismo e mundo, entre o indivíduo e o plano social. No signo, a subjetividade e o fenômeno ideológico encontram-se inseparavelmente, pois “não há fronteira *a priori* entre o psiquismo e a ideologia” (BAKHTIN, 2004, p. 57, grifo do autor). Isso porque, “todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas.” (BAKHTIN, 2004, p. 59).

A dialética do signo confere um espaço extraterritorial ao simples organismo. O psiquismo passa a ser compreendido a partir de uma constituição que se dá pela infiltração do corpo social no aparato biológico individual. O organismo biológico torna-se humano por sua imersão no oceano semiótico da cultura. Desta dialética do signo decorre uma premissa básica assumida pelo círculo de Bakhtin: as relações humanas são sempre semioticamente mediadas. O monismo do signo dissolve uma aparente contradição, pois a concepção da linguagem oferecida por Bakhtin possibilita o entendimento da subjetividade tanto por seus aspectos sociais quanto por sua singularidade. Em suma, a partir das teses pilares do pensamento de Bakhtin e Círculo, como expostas acima, e resumidas por Faraco (2006, p. 48) “nós, os seres humanos, não temos relações diretas, não mediadas, com a realidade. Todas nossas relações com nossas condições de existência – com nosso ambiente natural e contextos sociais – só ocorrem mediadas semioticamente”.

### 2.7.3 A natureza axiológica da enunciação

Um outro tema presente de forma constante nas formulações bakhtinianas que se mostrou importante na construção do presente trabalho é a original concepção do signo como espaço de encontro e confronto de índices valorativos. A natureza axiológica da linguagem evoca um problema fundamental em Bakhtin, que vem a ser o problema da significação na linguagem. No projeto de elaboração de uma trans-lingüística, mais precisamente, uma filosofia da linguagem centrada no enunciado e não nas categorias gramaticais formalistas, Bakhtin e Círculo distinguem dois aspectos básicos no processo de formação do sentido: a *significação* e o *tema*. A significação aponta para os aspectos estáveis da palavra, enquanto o tema para o contexto concreto no qual a palavra ocorre.

O tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema*. (BAKHTIN, 2004, p. 129).

Dessa maneira, o tema de uma enunciação (o sentido conferido pelos interlocutores em uma determinada situação) não pode ser resolvido apenas pelas formas lingüísticas que estão presentes à composição textual, pois “se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes”. (BAKHTIN, 2004, p. 129).

O processo de enunciação é um movimento dialético envolvendo estabilidade e mobilidade. Esse movimento afasta a perspectiva de entendimento da palavra como objeto ontológico. Não aceitar a palavra a partir da categoria do ser, implica conferir-lhe uma dimensão histórica e social, e traz um novo elemento para seu entendimento: a dimensão do valor. Para o Círculo bakhtiniano a “enunciação

compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa.” (BAKHTIN, 2004, p. 135). Ou seja, o discurso não pode ser entendido ao largo de sua dimensão axiológica. A concepção da palavra como índice axiológico acenou para a possibilidade de sondar os processos do desenvolvimento moral a partir de uma abordagem discursiva, objetivo central da tese.

Especialmente importante para o presente trabalho é o conceito de “gêneros valorativos” (BAKHTIN, 2003, p. 290-291). Gêneros valorativos ou gêneros avaliativos são discursos que traduzem o elogio, aprovação ou a repugnância do falante frente ao mundo. Apreender materialmente, isso é, textualmente, essa ordem de enunciados nos possibilitou estar próximos ao mundo moral dos jovens participantes da pesquisa. Em situações efetivas, a palavra está carregada de emoção e valor, sendo, portanto, chave para compreensão da afetividade e moralidade. Bakhtin (2003, p. 291) nos fala de “um colorido emocional” e de “um elemento axiológico” presente à enunciação. Do ponto de vista aqui assumido, o tom emocional-axiológico da palavra faz do discurso o lócus privilegiado para uma investigação moral.

#### 2.7.4 Bakhtin: exotopia, argumentação e desenvolvimento moral

Basicamente, defendemos que há uma conexão forte entre a atividade argumentativa e o desenvolvimento moral. Este pressuposto pode ser iluminado com ajuda de categorias bakhtinianas. A idéia que promove articulações entre argumentação e desenvolvimento moral é a de exotopia. A idéia de exotopia como lugar exterior na base da relação dialógica eu-outro é uma constante ao longo da vasta produção bakhtiniana (AMORIM, 2006, p. 96).

Amorim (2003, p. 22) entende por exotopia “um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior” que possibilita “que se veja do sujeito algo que ele próprio nunca pode ver”. A idéia de exotopia foi utilizada inicialmente para tratar questões no campo da estética, como por exemplo, no texto “o autor e o herói”. Porém, ao longo de sua obra, esse conceito transformou-se e passou a ser pensado a partir de pressupostos epistemológicos. Em “Os estudos literários hoje”, o termo exotopia é apontado por Bakhtin (2003, p. 366) como “grande causa para a compreensão”. Para conhecer é necessário um afastamento do objeto. Em nossa pesquisa, procuramos explorar o sentido ético da categoria da exotopia. Distanciar-se de si mesmo em situações que envolvem atribuição de sentidos morais pode ser uma idéia importante no processo de construção da consciência moral. Trabalhamos com essa hipótese.

Fazendo conexões entre o conceito bakhtiniano e nosso estudo, consideramos que a produção de argumentos, por considerar movimentos opositivos (reais ou possíveis), gera no sujeito a necessidade de “enxergar” seu discurso a partir do “discurso/olhar” do outro. Assim, a atividade argumentativa disponibiliza oportunidade de ocorrer uma diferenciação na fala/pensamento das pessoas em situação argumentativa. Isso nos fez pensar os processos do julgamento moral como processos eminentemente argumentativos.

Ao direcionar as atenções para o campo do discurso, novas demandas despontaram. Buscou-se apoio em idéias ancoradas no campo da lingüística. Afinados com os pressupostos do dialogismo bakhtiniano, os conceitos tratados nas próximas páginas (no capítulo Método) são um desdobramento do capítulo teórico. Assim, alguns temas que poderiam fazer parte do arcabouço teórico do trabalho foram deslocados para o capítulo seguinte.

### 3 Método

O presente capítulo é destinado à apresentação da unidade de análise, dos procedimentos geradores do *corpus* e dados analisados, bem como caracterizar os sujeitos pesquisados e a respectiva instituição na qual ocorreu a fase de construção dos dados alvo da análise.

#### 3.1 Caracterização dos participantes e da instituição

Os sujeitos investigados são jovens (idade entre 12-14 anos) do sexo masculino, com nível de escolaridade diverso (variando da terceira à sexta série do Ensino Fundamental). O grupo foi inicialmente formado por dez adolescentes, todos submetidos à medida sócio-educativa (jovens que perderam a liberdade por cometerem ato infracional). Ao longo do processo de visitas dois adolescentes foram transferidos da instituição.

A Instituição visitada foi uma unidade sócio-educativa mantida pelo governo do Estado de Pernambuco destinada a receber adolescentes submetidos à medida judicial por motivo de cometimento de atos de infração, de acordo com o Código Penal vigente. A unidade disponibiliza acompanhamento social, jurídico, pedagógico, psicológico, médico, odontológico e nutricional.

A unidade visitada está sob tutela da Fundação de Atendimento Sócio-educativo – FUNASE –, sendo essa definida como:

pessoa jurídica de direito público, com natureza de fundação, patrimônio próprio e autonomia administrativa e financeira, com sede e foro no Município e Comarca do Recife, capital do Estado de Pernambuco, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social e Direitos Humanos, tendo por finalidade, no âmbito estadual, a execução da política de atendimento aos adolescentes envolvidos

ou autores de ato infracional, com privação ou restrição de liberdade (PERNAMBUCO, LEI n 132, de 11 de Dezembro de 2008).

Integrando a FUNASE, a instituição na qual transcorreu a fase de construção dos dados da pesquisa faz parte de um conjunto de dezessete Centros de Atendimento Sócio-educativo – CASE –, existentes no Estado de Pernambuco (dados referentes ao mês de Dezembro de 2006). O CASE visitado foi criado em 2005, tendo sido planejado para ser uma unidade de referência no Estado de Pernambuco no âmbito da re-habilitação sócio-educativa. Entre alguns dos diferenciais oferecidos pelo referido CASE, a edificação do prédio onde funciona a unidade foi construída de acordo com as prescrições do Sistema Nacional de Atendimento Sócio Educativo – SINASE. Além de englobar uma escola da rede estadual de ensino, a unidade é a única no Estado de Pernambuco a ter uma biblioteca em suas instalações.

No interior da instituição, os adolescentes são agrupados em quatro subunidades: *Acolher*, *Compartilhar*, *Convivência Protetora* e *Projeto de Vida*. A estrutura foi preparada para não receber superlotação. Embora compartilhem a área comum, cada adolescente dorme em quartos individuais. Além das quatro subunidades, um auditório, refeitório, sala de leitura, laboratório de informática, consultório odontológico, enfermaria e atendimento médico, compõem o conjunto físico da instituição.

De acordo com informações fornecidas pela direção da instituição, a unidade foi planejada para não replicar a “opressão” dos centros de internação. Os corredores são iluminados, e há diretrizes para conservação da limpeza em todo o espaço físico da unidade.

Em relação à rotina diária, há um rígido esquema de atividades, com horários bem delimitados. Tal rotina é exposta sumariamente a seguir. Os

adolescentes são despertados às 06:00 hs. da manhã, realizam procedimentos de higiene (banho e escovação dentária) e seguem para o desjejum, meia hora após o despertar. Às 07:30 hs. Dirigem-se à sala de aula, onde permanecem até às 12:00. Ao término das atividades em sala de aula, os jovens seguem para o almoço, que se estende até por volta das 13:30 hs. Após as refeições, eles têm cerca de meia hora para a cesta e das 14:00 hs. até o fim da tarde têm atividades diversas (aula de artes, computação, oficina de leitura, entre outras). Às 18:00 horas, é servido o jantar, sendo permitido assistir a televisão. Há, entanto, proibição em relação a programas que tratam especificamente sobre temas violentos. Às 21:00 hs. os menores se recolhem para seus quartos e devem dormir por volta das 22:00hs. Nos fins de semana, aos sábados pela manhã, há um ato religioso ecumênico, onde a presença é voluntária e eles têm a tarde do sábado livre (geralmente destinada a atividades lúdicas como futebol e empinar pipas). O Domingo é o dia reservado às visitas dos parentes.

Dentre as diversas regras prescritas pela direção, é proibido o uso de apelidos e vulgos. O uso de “palavrões” é fortemente desencorajado. A comunicação entre os menores e entre os menores e diversos funcionários e educadores é orientada para privilegiar formas interativas cordiais. Nos reuniões iniciais, as dirigentes apresentaram os valores valorados positivamente na instituição. De acordo com esses relatos, ações como estudar e trabalhar são extremamente “cultivadas” no ambiente. O roubar, o mentir o enganar e o trair são “trabalhadas” para serem desvalorizadas pelos adolescentes. Em nossa análise, esses valores enquanto possíveis elementos constitutivos dos discursos dos jovens, foram considerados como alinhados ao discurso oficial da instituição.

### 3.2 Procedimentos e etapas no processo de construção dos dados

As entrevistas analisadas ocorreram durante o período de Março à Junho de 2008. Após contato prévio, momento no qual foram expostos os objetivos da pesquisa, houve permissão, por parte da diretoria da instituição, para a realização das intervenções. Junto à permissão da instituição, houve também o consentimento da instância legal responsável pela guarda jurídica dos menores. As entrevistas foram registradas com auxílio de dois equipamentos eletrônicos: uma filmadora marca JVC modelo GR-D850 e um mini-gravador digital marca Sony, modelo Icd-p620. Além dos registros audiovisuais, anotações por escrito foram utilizadas para preservação de informações importantes.

Nos encontros com os jovens, procedimentos formais foram repetidos. O primeiro momento consistia na apresentação de dilemas morais hipotéticos, ou trechos de documentários/filmes envolvendo problemas relacionados à esfera da moralidade. Após tal etapa, o pesquisador solicitava o posicionamento dos participantes frente às questões morais apresentadas. Em seguida, os jovens eram encorajados a relatarem situações vivenciadas que guardassem relações de analogia com os dilemas morais apreciados anteriormente. Ao final, era requerida uma avaliação das ações e discursos relatados.

O pressuposto teórico que alimentou tais procedimentos supõe que as situações reais, vividas e *faladas* pelas pessoas, são as fontes verdadeiras para a compreensão de seus discursos morais. Nesse sentido, os dilemas hipotéticos, os trechos dos documentários e os filmes exibidos são apresentados visando a precipitar a ocorrência de narrativas acerca da vida moral dos participantes. No entanto, se de início o método adotado teve como objetivo precipitar a ocorrência de

narrativas sobre o mundo moral dos jovens, o foco da análise recai na argumentação. A transição da narrativa para a argumentação aconteceu por intermédio das ações discursivas deliberadamente utilizadas pelo pesquisador. Assumimos o pressuposto de que o pesquisador não tem uma neutralidade epistemológica. Por conseguinte, consideramos não haver uma coleta de dados e sim uma construção dos mesmos.

### *3.3 Unidade de análise*

Por unidade de análise entendemos o menor fragmento do discurso – uma vez que abordamos o desenvolvimento do julgamento moral a partir da linguagem – que traga encapsulado o fenômeno do qual se pretende tratar. O fenômeno é a alteridade (discursiva) no argumento moral.

A unidade de análise floresceu inspirada no que Wertsch (1998) propõe como a “questão bakhtiniana”. Na atual pesquisa os participantes (adolescentes submetidos à pena sócio-educativa), ao se engajarem nas atividades propostas, mobilizam discursos voltados para dar sentido aos dilemas e problemas que emergem no contexto das discussões. Da perspectiva bakhtiniana, as palavras e as idéias são dialogicamente orientadas: emergem do encontro e confronto estabelecido entre discursos anteriores e se orientam para discursos que possam vir a sucedê-las. A dialogicidade da palavra aponta sempre para a alteridade.

Por considerar a orientação dialógica da palavra, Wertsch (1998, p. 76) propõe como a “questão bakhtiniana” apontar “de quem é a fala?”. Em suas incursões lingüísticas, Bakhtin (2006, p. 294) entende que a palavra primeiramente “existe na boca de outras pessoas, no contexto do outro, a serviço da intenção de

outras pessoas: é daí que alguém deve pegar a palavra, e torná-la própria”. Isso equivale a dizer que o processo enunciativo se dá pela internalização da palavra do outro, processo que implica conferir posições axiológicas à materialidade lingüística. Na vertente do dialogismo bakhtiniano, ser autor, como enfatiza Faraco (2003), é interpretar o mundo a partir de enunciados valorativos. Esse ponto assume importância no contexto da atual investigação, pois o processo de internalização do discurso do outro, implica trazer para a esfera da consciência valores que circulam no plano inter-subjuntivo, isso porque consideramos a palavra sempre carregada axiologicamente.

Esse aspecto da filosofia de Bakhtin possibilitou a elaboração de uma unidade de análise voltada para apontar a gênese sociocultural dos processos do desenvolvimento do julgamento moral. A unidade de análise assumida tem como meta principal possibilitar a transposição da “questão bakhtiniana” para o campo de pesquisa do desenvolvimento moral.

O tema da transmissão e repercussão da palavra de outrem é tratado em vários textos do Círculo, com destaque para “O Discurso no Romance”. Bakhtin (2006, p. 345) trata da relação entre o discurso próprio e a palavra alheia nos seguintes termos: “o discurso próprio de alguém é gradualmente e lentamente invadido pelas palavras do outro que foram reconhecidas e assimiladas, e os limites entre os dois são a princípio quase imperceptíveis”. Um dos pontos cardeais do pensamento bakhtiniano, principalmente no que diz respeito às questões de ordem psicológica, é a constituição da consciência a partir da relação com a alteridade, relação sempre mediada pelo discurso. Esse ponto torna relevante o entendimento das maneiras pelas quais a palavra do outro se faz presente nos discursos das pessoas.

Para o propósito da pesquisa, essas idéias são importantes, pois um dos pilares do atual trabalho é compreender o processo do desenvolvimento moral forjando-se mediante a internalização dos discursos morais do outro. Faz-se necessário, então, compreender os dispositivos de apreensão da palavra alheia. Esses dispositivos embasam a unidade de análise utilizada e apresentada esquematicamente ao final da presente seção.

#### 3.4 O discurso do “outro” nos argumentos axiológicos.

Alinhada às idéias expostas acima, Authier-Revuz (1990), explora a presença da alteridade no discurso, elaborando o conceito de *heterogeneidade enunciativa*. De acordo com a autora, há duas formas principais de manifestação do discurso alheio: *A heterogeneidade constitutiva e a heterogeneidade mostrada*.

Em consonância com nosso arcabouço teórico, esses conceitos (heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada) terão sempre como base mais ampla as concepções bakhtinianas acerca da transmissão e recepção da palavra do outro. Ao nosso olhar, o conceito de heterogeneidade enunciativa, nas duas formas propostas por Authier-Revuz, guarda relações com a visão bakhtiniana de discurso. Com efeito, Bakhtin e Círculo apontam que quando nos debruçamos sobre o discurso “com mais profundidade em situações concretas de comunicação discursiva, *descobrimos toda uma série de palavras do outro* semi-latentes e latentes, de diferentes graus de alteridade” (BAKHTIN, 2003, p. 299, grifo nosso). As elaborações de Authier-Revuz (1990) auxiliam o processo de “descoberta” da alteridade no discurso.

### 3.5 Heterogeneidade constitutiva

A heterogeneidade constitutiva diz respeito a uma memória discursiva e aos dizeres esquecidos que são mobilizados pelo sujeito falante em situações enunciativas. Althier-Revuz (1990) fala da heterogeneidade constitutiva em termos da palavra do outro que se encontra diluída na palavra do falante. Por tal razão, Orlandi (2003, p. 61) afirma que o analista do discurso vai trabalhar nos “limites da interpretação”, pois seu trabalho se dá em função do alcance do processo de produção dos sentidos.

O conceito de heterogeneidade constitutiva da linguagem remete-nos a um conjunto de discursos dispersos, mas que estão relacionados a uma determinada ordem do saber. A esse conjunto de discursos difusos, abarcados por um tênue laço epistemológico, Foucault (1997) chama de “formação discursiva”. Em “A Arqueologia do Saber”, os discursos são vistos não mais como conjunto de signos, muito menos como significantes remissíveis a objetos e/ou representações, mas sim como práticas que *formam* as coisas de que falam. O discurso faz algo a mais do que utilizar “signos para descrever coisas [...] é esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (FOUCAULT, 1997, p. 58).

Foucault (1997) põe em evidência as condições de formação para as “coisas ditas”. A tarefa da análise, do ponto de vista defendido por Foucault, seria partir do pressuposto de que não há um *a priori* que una os discursos, e procurar as “regras de formação”, que orientam a dispersão dos mesmos. Definir uma formação discursiva é fazer vir à tona as condições de possibilidades para o dizer. Pensar os sujeitos e sua atividade enunciativa ao largo do conceito de formação discursiva é encarar o discurso apenas em sua superfície, tomando-o ingenuamente. Bakhtin

(2003, p. 300) parece pensar de forma semelhante quando alerta “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados, aos quais dá nome pela primeira vez”.

Por sua vez, toda formação discursiva tem seus sentidos desprendidos de uma *formação ideológica*. A formação ideológica estaria ligada aos aspectos do embate entre classes sociais em uma determinada realidade sócio-histórica-econômica. Por intermédio da formação ideológica, de acordo com Pêcheux (1997), os sentidos se constituem e se transformam em função da posição social ocupada pelos falantes. Logo, o discurso deixa de ser uma realidade *per si*, na medida que sua compreensão deriva fortemente do lugar social ocupado por quem fala.

Porém, como ressalta Galo (2001), não há uma viabilidade analítica para essa forma de heterogeneidade (a constitutiva), uma vez que a palavra do outro está diluída no discurso. Assim, o trabalho de Authier-Revuz é relevante para a atual pesquisa quando trata da heterogeneidade mostrada, considerada como sendo as formas de negociação do sujeito com a heterogeneidade do primeiro tipo. O conceito de heterogeneidade constitutiva está ancorado em uma “memória discursiva” não conscientemente mobilizada pelo falante. Porém, o sujeito não se encontra submerso no inconsciente. Atividades argumentativas, por exemplo, fazem com que as pessoas construam seus discursos de forma *atenciosa* aos argumentos emergentes, negociando seus sentidos com esses.

### 3.6 Heterogeneidade mostrada

Por *heterogeneidade mostrada*, entendem-se as diversas maneiras de inscrição da fala do outro no fio do discurso. De acordo com Authier-Revuz, a

heterogeneidade mostrada pode ocorrer de maneira marcada, ou de forma não marcada. No primeiro caso (heterogeneidade marcada), temos principalmente o discurso entre aspas, o discurso direto e discurso indireto, mas também o uso de glosas e comentários que indicam uma não coincidência do enunciador com seus dizeres. No segundo caso (heterogeneidade não marcada), tem-se o discurso indireto livre, o discurso que se dá por intermédio de alusões e ironias.

Na mesma linha, Fiorin (2006, p. 33) afirma duas maneiras de inserção do discurso do outro em um determinado enunciado. Uma em que o discurso alheio é abertamente citado, e nitidamente separado do discurso citante e outra em que o discurso é bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida do enunciado citante e do citado. Fiorin (2006) põe na primeira categoria o discurso direto, discurso indireto, seqüências discursivas que ocorrem entre aspas e as negações. Na segunda categoria, exemplifica com a paródia, a estilização, a polêmica (clara ou velada) e o discurso indireto livre.

Os parágrafos acima ajudam a especificar as formas de ocorrência do discurso alheio no discurso individual, abrindo espaço para pensarmos uma unidade de análise dotada de mecanismos capazes de apontar a presença do discurso do outro inscrito nos enunciados morais dos sujeitos investigados.

### *3.7 Unidade de análise esquematizada*

De forma resumida, o fenômeno investigado é a alteridade presente ao discurso moral. O conceito de heterogeneidade enunciativa é mobilizado para constituição da unidade empregada. Como exposto acima, há duas formas de heterogeneidade presente ao discurso: heterogeneidade constitutiva e

heterogeneidade marcada. A heterogeneidade constitutiva, por ser condição de produção do discurso, não mostra viabilidade analítica. Para apontarmos a heterogeneidade marcada evidenciaremos a ocorrência do discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre e, principalmente, as formas pelas quais os sujeitos geram suas justificativas, transformam-na gradualmente e esboçam reações às oposições. Nesse sentido, faremos uso analítico da unidade proposta por Leitão (2000), apresentada no Capítulo 1.

Os resultados e discussões são apresentados nos próximos capítulos. Realizamos uma exaustiva micro-análise de natureza interdisciplinar. Contamos com contribuições vindas da área da lingüística, do campo da análise do discurso, e de alguns conceitos encontrados no Círculo bakhtiniano. Essas idéias estão voltadas para compreensão do discurso moral dos participantes. A tarefa analítica é destinada a atingir dois objetivos principais: apontar a alteridade discursiva na argumentação dos participantes e ressaltar as modificações processuais ocorrentes nas perspectivas morais dos sujeitos. Esse conteúdo é apresentado no próximo capítulo. O capítulo 4 é destinado a apresentar os resultados considerando o conjunto das cinco discussões, abordando-as holisticamente. Ou seja, buscando evidenciar tendências que não se mostram quando o foco é centrado nos aspectos micro-analíticos. Das intervenções realizadas resultaram 5 discussões. Das 5 discussões, duas (a primeira e a terceira) foram analisadas na íntegra. Da segunda e última discussão foram utilizados os exemplos interpretados como mais significativos do ponto de vista da ocorrência de momentos marcados por enunciados com temas próximos morais. As discussões na íntegra são apresentadas nos anexos A, B, C, D e E.

Na análise apresentada a seguir, para manutenção do anonimato dos participantes, seus nomes foram trocados. Alguns comentários à margem da análise (fornecendo indícios contextuais) são destacados com as fontes sublinhadas e os trechos alvo da análise estão em itálico.

## 4 ANÁLISES

O presente capítulo é destinado à apresentação da micro-análise. A referida micro-análise aborda 4 entrevistas realizadas conforme a descrição exposta no Capítulo 3.

### 4.1 *Análise discussão 1*

O primeiro dilema levado para discussão foi o “dilema de Heinz”. Esse dilema foi escolhido por sua larga utilização em pesquisas acerca do desenvolvimento moral e também por retratar uma situação possivelmente vivenciada pelos sujeitos da pesquisa (situação de furto ou roubo).

As discussões ocorreram na sala de “atendimento pedagógico” situada no interior da instituição sócio-educativa. Esse fato (as discussões terem ocorrido em ambiente pedagógico) possivelmente direcionou o entendimento dos jovens para uma interpretação da atividade proposta em termos educacionais. Como possíveis marcas dessa interpretação, em vários momentos os adolescentes se referem ao pesquisador como “professor”.

Nos diversas discussões realizadas, o pesquisador utilizou a metodologia empregada no programa Filosofia para Crianças, tal como descrita por Lipman (1995, 1997) e Lipman; Sharp e Oscanyan (1994). No programa referido o professor deixa de ser o depositário de um saber que seria ensinado, assumindo uma postura de mediador do conhecimento co-construído. Essa postura se traduz na ocupação do espaço da sala de aula: alunos/aprendizes e professores/mediadores agrupam-se formando um círculo; temas são levados para discussão e, de acordo com as

contribuições dos membros da “Comunidade de Investigação” (termo cunhado pelos autores para caracterizar o ambiente de aprendizagem do programa), o mediador problematiza o tema buscando aproximações com o conhecimento classicamente consagrado ao campo da filosofia. Esses passos foram utilizados na atual pesquisa.

A primeira discussão contou com a presença de 10 jovens. O grupo foi formado por adolescentes recém ingressos na instituição. Foram admitidos jovens que haviam chegado no último trimestre que antecedeu à fase de construção de dados na instituição. Tomou-se como hipótese que a recente perda da liberdade e as modificações decorrentes das atividades vividas no ambiente sócio-educativo repercutiria no discurso moral dos adolescentes.

T-1) Pesq. – Bem, eu vou ler aqui tá certo? E eu queria escutar a opinião de cada um, e a gente vai (inaudível) fazendo esta conversa... A estorinha que eu tou trazendo pra vocês diz assim: na Europa, num país distante, uma mulher tava com um... tava quase morrendo, ela tinha um tipo de câncer, e o remédio que os médicos achavam que esse remédio podia salvar essa mulher (era uma droga chamada rádio) e o farmacêutico, aquele sujeito que faz remédio, tinha descoberto. O remédio (inaudível) era muito caro, certo? O remédio era caro para fazer e o farmacêutico tava cobrando muitas vezes, dez vezes mais, do que o remédio custava pra ele, estão entendendo? A mulher tinha uma doença e o farmacêutico (que é o rapaz que faz o remédio) tinha descoberto um remédio que curava esta doença e cobrava muito caro por esse remédio. O marido dessa mulher, o marido da mulher que estava doente, chamava-se José, e ele pediu a todo mundo dinheiro emprestado, mas não conseguiu dinheiro pra comprar o remédio, certo? Ele disse ao farmacêutico que a mulher tava morrendo e pediu pra ele vender o remédio mais

barato, mas o farmacêutico disse: “não, eu que descobri o remédio, e eu quero ganhar dinheiro com a minha invenção”. Então, a única maneira para José conseguir o remédio, seria entrar na farmácia e roubar o remédio. José tava com um problema: ele deveria ajudar a mulher, pra salvar sua vida, mas pro outro lado, a única maneira que ele tinha pra ter o remédio era invadindo a farmácia e roubando o remédio. Nessa situação, o que é que vocês acham que José, o marido da mulher, deveria fazer? (inaudível) quem gostaria de começar...

*T-2) Airton – O marido.... se ela tava morrendo, não era?*

*T- 3) Pesq. – A mulher dele estava morrendo. Airton, é Airton né?*

*T-4) Airton – É.*

*T-5) Airton – A mulher dele tava morrendo, só tinha aquele jeito só, de pegar o remédio. Só invadindo... a farmácia? Só tinha esse jeito?*

*T-6) Pesq. – Só tinha esse jeito. Ele tentou (inaudível) o dinheiro, mas não conseguiu.*

*T-7) Airton – Se ele não tivesse invadido e pego o remédio ela tinha morrido?*

*T-8) Pesq. – ela tinha morrido.*

*T-9) Airton – Acho melhor ter invadido também...*

*T-10) Pesq. – Airton acha que ele deveria ter invadido.*

*T-11) Airton – Agora vamos ver... (inaudível) porque ele tinha que invadir o muro e tal...*

*T-12) Hildemir – Eu achava que ele devia trabalhar.*

*T-13) Pesq. Como é teu nome?*

*T-14) Hildemir – Hildemir. (inaudível)... devia trabalhar*

*T-15) Pesq. – Hildemir acha que ele deveria trabalhar.*

*T-16) Moisés – Fazer um bico, pra ganhar dinheiro...*

*T-17) Hildemir – Qualquer coisa (inaudível).*

A discussão é iniciada com o pesquisador apresentando o clássico *Dilema de Heinz* e pedindo um posicionamento valorativo por parte dos menores. O verbo “dever” marca o direcionamento axiológico presente à fala do pesquisador.

Decorrente das ações discursivas do pesquisador, em T-9, surge o primeiro ponto de vista: *“acho melhor ter invadido também”*. Embora T-9, isoladamente, seja apenas um ponto de vista, a seqüência de hesitações, em forma de perguntas (T-2, T-5 e T-7), funciona como justificativa para o ponto de vista.

Não obstante os turnos de Airton sejam repletos de hesitações, marcadas no discurso pela repetição do *“só”*, que adquire na situação o sentido da busca de uma certificação que o furto/roubo seria a única forma de o protagonista do dilema conseguir a droga para curar a esposa, o pesquisador, em T-10, esquematiza o ponto de vista apresentado *“Airton acha que ele deveria ter invadido”*. A justificativa – para salvar a esposa doente – encontra-se implícita, nos enunciados anteriores sintetizados em forma de pergunta: *“Se ele não tivesse invadido e pego o remédio ela tinha morrido?”*.

A ação discursiva do pesquisador abre espaço para que o jovem passe a apreciar seu posicionamento a partir de uma outra perspectiva. Analisando o discurso a partir das categorias mobilizadas em Bakhtin e Círculo, precisamente iluminando-o com a idéia de exotopia, tratada no primeiro capítulo, tem-se que a organização e exposição do argumento formulado por Airton tornam possível uma apreciação a partir de uma outra perspectiva, de uma posição exotópica em relação a si mesmo. O menor tem agora a possibilidade de examinar suas posições objetivadas. Esse movimento (olhar suas perspectivas a partir do olhar do outro) torna a argumentação do adolescente mais sofisticada. No turno T-11: *“Agora vamos ver... (inaudível) porque ele tinha que invadir o muro e tal...”*, Airton faz o papel discursivo de proponente e oponente para uma posição em disputa (invadir ou não a farmácia para conseguir o remédio que poderia curar uma pessoa doente), trazendo uma restrição ao argumento previamente formulado.

Vejamos: até então, Airton vem construindo seu argumento no sentido da legitimação do furto/roubo. Em T-11 surgem marcas no texto que apontam movimentos reflexivos. Destaca-se o “*agora vamos ver*” que abre o turno. O “*agora vamos ver*” indica que Airton põe em revisão suas posições iniciais, uma vez que considera certas conseqüências “*porque ele tinha que invadir o muro e tal...*” que decorreriam de seu ponto de vista inicial. O “*agora vamos ver*” indica uma restrição nas posições iniciais, uma vez que aponta para situações que poderiam invalidar a ação do protagonista do dilema. Há uma modalização que diminui o alcance do argumento exposto anteriormente. Anteriormente Airton achava “*melhor ter invadido*”. Após o movimento exotópico, essa posição sofre uma diminuição de alcance uma vez que as conseqüências são ponderadas.

Importante perceber a argumentação possibilitando a infiltração da “linguagem social” da instituição sócio-educativa. Ou seja, o discurso da legalidade e da responsabilidade se faz presente no enunciado de Airton. Assim, a alteridade, na forma do “outro institucional”, é convocada ao cenário argumentativo. Tem-se nessa passagem um embate entre os dois pólos (o eu e o outro) que presidem a “arquitetônica do real”. O turno T-11 ganha importância desde que manifesta diferentes formas apreciativas para uma mesma situação.

A alteridade enquanto “voz social” da instituição sócio-educativa ganha adesão T-12 “*eu achava que ele devia trabalhar*”, T-14 “*devia trabalhar*”, T-16 “*Fazer um bico, pra ganhar dinheiro...*” e T-17 “*Qualquer coisa (inaudível)*”. O “trabalho honesto”, tomado como valor social, alimenta as perspectivas de Hildemir e Moisés. O contexto se impõe sobre o texto: é melhor fazer “qualquer coisa” honestamente a infligir a Lei.

Considerando o lugar social de onde os menores falam (jovens submetidos à medida sócio-educativa), os turnos mencionados anteriormente (T-12, T-14, T-16 e T-17) têm seus sentidos ampliados quando relacionados ao contexto que os emoldura. A “linguagem social” da instituição passa a mediar o discurso dos participantes, aumentando o grau de complexidade da argumentação. Destaca-se a categoria da *responsabilidade* que emerge no discurso. Para julgar a ação é necessário situar-se responsabilmente frente suas conseqüências. Essa responsabilidade, no trecho analisado, decorre da necessidade de justificação para os atos avaliados. Ou seja, é uma responsabilidade que emerge de uma responsividade discursiva.

A compreensão da valorização do trabalho pode ser alargada desde sua inscrição nos quadros traçados por Althusser (1987, p. 55), onde o trabalho não é visto apenas como um processo de qualificação, mas, sobretudo, como:

uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante [...] e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e da repressão, de modo a que eles assegurem também **pela palavra** o predomínio da classe dominante. (destaque nosso).

Trabalhando a categoria da “ideologia”, Althusser distingue duas formas desenvolvidas na sociedade capitalista pós-industrial para manutenção do processo de dominação: os Aparelhos Repressivos de Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE). A diferença entre as duas fontes básicas de dominação é que os ARE agem mediante a força e violência, enquanto os AIE utilizam a ideologia, no sentido marxista do termo: ideologia como o lugar do engano. Outra distinção é que os ARE estão sob a regulação direta do poder público, enquanto os AIE remetem-se à esfera do privado.

Dentre os vários tentáculos dos ARE temos o poder judiciário, o aparato policial a serviço do Estado e as instituições penais. Dentre os AIE, Althusser (1987)

destaca a igreja e a escola. Nas instituições sócio-educativas, os dois “aparelhos” atuam conjuntamente: há sempre a presença da força, caracterizando os ARE, como também uma série de práticas que fazem circular o discurso ideológico dominante. Na instituição, juntamente com as técnicas e conhecimentos são ensinadas as regras do bom comportamento, ou seja, regras morais, consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras que dizem respeito à divisão social-técnica do trabalho.

Nesse contexto então, a defesa do trabalho não pode ser mais entendida como a manifestação de uma consciência moral situada em um determinado estágio de desenvolvimento ou dentro de uma categoria moral específica. Muito provavelmente, dentro do paradigma monológico, a posição defendida por Hildemir seria enquadrada dentro da moral convencional ou, na perspectiva neokohlberguiana, inserida no “esquema de manutenção das normas”. Narvaez (2005, p. 126, grifo nosso) assevera que o esquema de manutenção das normas emerge quando as pessoas “percebem a existência da necessidade da *aceitação* de regras gerais para governar a sociedade e que essas regras devem valer para todos”. Rest et al (2000, p. 386, grifo nosso) defende a “descoberta da sociedade” como o “grande avanço sócio-cognitivo na adolescência”.

Interessante assinalar que na perspectiva kohlberguiana e neokohlberguiana a consciência da organização social em termos de regras, instituições e posições sociais (e obviamente aqui se encontram as relações de trabalho) são colocadas como um “movimento natural” do sujeito. Essa “pretensa” naturalidade é latente pelo uso da expressão “descoberta da sociedade”. A sociedade com suas instituições não são entendidas como fruto de um processo histórico: não seriam criadas, mas dadas.

O paradigma desenvolvimentista-cognitivista, por não tratar a historicidade como categoria analítica, mostra-se não dar conta de uma série de problemas subjacentes ao funcionamento moral. A maneira de enfrentar essa questão é justamente “abrir” a fala e o raciocínio moral para que nela desponte a alteridade.

Abordando o problema da moralidade a partir da perspectiva dialógica tal como formulado por Bakhtin e Círculo, é proposto que o aumento de complexidade dos argumentos caracterize o próprio desenvolvimento moral. A unidade triádica – argumento, contra-argumento e resposta – permite acompanhar o processo de sofisticação e aumento da complexidade nos argumentos. No trecho acima, no primeiro momento, tem-se uma saída relativamente simples para o dilema: invadir a farmácia para evitar a morte da mulher. Ao final, surgem argumentos que vão além da urgência imediata da situação. A preocupação com as conseqüências e o discurso em prol da legalidade, mesmo situado dentro do manejo ideológico do poder e da força, incrementa o grau de sofisticação das posições emergentes.

O destaque aqui recai outra vez na categoria da “exotopia”. Bakhtin (2003, p. 366) propõe a “distância”, (tradução adotada por Paulo Bezerra para a categoria tratada) como instância fomentadora da atividade epistemológica humana. Esse distanciamento, no extrato analisado, advém da atividade discursiva desencadeada pelas ações pragmáticas efetuadas pelo pesquisador. A “simples” ação discursiva de objetivar a argumentação de um dos participantes torna possível seu exame a partir de novas perspectivas.

*T-18) Pesq. Tá certo. Hildemir acha isso, mas vamos botar uma pimenta... vamos dizer que a mulher dele já estava morrendo mesmo, tá certo. E, se ele fosse trabalhar, ele ia trabalhar um mês, dois meses, três meses...*

*T-19) Hildemir – Então, a mulher ia morrer, né?*

*T-20) Pesq. – “hein”?*

T-21) Hildemir – *Ela ia morrer.*

T-22) Pesq. – *É. Ela ia morrer. Antes dele conseguir o remédio. E aí? O que é que ele deveria fazer?*

T-23) Hildemir – *Ele devia (inaudível).*

T-24) Pesq. – *Ele deveria invadir? pra pegar o remédio? Por que?*

T-25) Marcos – *Dá o remédio pra ela, pra curar ela.*

T-26) Pesq. – *O remédio podia curar ela. O que é que tu acha?*

T-27) Marcos – *(inaudível)*

T-28) Pesq. – *Fala um pouquinho alto.*

T-29) Marcos – *Não sei não. (inaudível)*

T-30) Pesq. – *Não. É isso mesmo. Ele não queria que a mulher morresse. Não foi isso que você disse? Então?*

T-31) Marcos – *Aí ele (inaudível).*

A “voz” da instituição (a defesa incontestada do trabalho) soa como discurso autoritário, alinhada às forças centrípetas<sup>9</sup>. Em função de precipitar movimentos dialéticos, o pesquisador exerce pragmaticamente o papel de opositor, T-18 “*mas vamos botar uma pimenta... vamos dizer que a mulher dele já estava morrendo mesmo*”. A ação do pesquisador re-problematiza o tema. A oposição funciona como contra-argumento e, embora o turno T-23 de Hildemir seja parcialmente inaudível, infere-se, pelo enunciado do pesquisador em T-24 “*Ele deveria invadir? pra pegar o remédio? Por que?*”, uma transformação nas perspectivas do menor, pois antes seu ponto de vista estava ancorado no “*devia trabalhar*” e agora passa a ser algo como “*devia invadir*”. É plausível pensar a ocorrência de movimentos dialógicos travados no plano discursivo interno do garoto Hildemir, desde que no desenvolver do discurso manifesta-se uma modificação radical em suas posições.

---

<sup>9</sup> A concepção de linguagem em Bakhtin tem como ponto de partida o embate entre tendências centralizadoras (forças centrípetas) e tendências descentralizadoras (forças centrífugas). O enunciado concreto é o local de encontro entre essas forças.

O movimento de contra-argumentação continua surtindo resultados com a adesão de Marcos em T-25 “*Dá o remédio pra ela, pra curar ela*” às novas perspectivas defendidas por Hildemir. O trecho é marcado por um fenômeno importante: a construção coletiva da argumentação. Em T-24, o pesquisador solicita razões e justificativas que sustentariam a mudança de posição apresentada por Hildemir. Porém, as justificativas despontam no discurso de outro garoto: Marcos, em T-25. Esse fenômeno ressalta a natureza dialogizada do discurso e da cognição, onde raciocínios e discursos operam sobre posições anteriormente apresentadas no cenário argumentativo.

*T-32) Pesq. – Ele invadiu justamente... Moisés quer falar alguma coisa?*

*T-33) Moisés – Eu tava pensando aqui...(inaudível), mas acho que a resposta não vai ser essa não.*

*T-34) Pesq. Na verdade Moisés, eu não tenho resposta não. Aqui, essa conversa aqui, não é uma conversa que eu tenha a resposta certa, não (inaudível). Então, de verdade, numa situação dessa, não existe uma resposta certa. Tá certo? Eu quero escutar a opinião de vocês...*

No trecho acima, em T-33 “*Eu tava pensando aqui...(inaudível), mas acho que a resposta não vai ser essa não*” Moisés trata o dilema como uma questão “fechada”, para a qual houvesse uma resposta pronta e finalizadora. Ou seja, Moisés tem uma concepção monológica da atividade. Tal visão é apreendida na parte final de seu enunciado “*acho que a resposta não vai ser essa não*”. Essa concepção está enraizada fortemente em diversas instituições sociais, sobretudo a escola (Cf. EDWARDS, 1998 in COLL e EDWARDS (orgs)).

Quebrando a lógica monológica, o turno seguinte do pesquisador, T-34, com destaque para a seqüência “*numa situação dessa, não existe uma resposta certa.*

*Tá certo? Eu quero escutar a opinião de vocês...” assinala múltiplas possibilidades de apreensão para o dilema em foco.*

*T-35) Ênio – Eu acho que ele devia (inaudível) a farmácia de novo, pra... comprar o remédio.*

*T-36) Pesq. – Tá certo. Mas, se o farmacêutico, mesmo assim, dissesse “não eu quero ganhar dinheiro com meu remédio, e só vou vender pelo dinheiro”...*

*T-37) Gilson – Na hora. Invadia. Pegava o remédio.*

*T-38) Airton – (inaudível).*

*T-39) Pesq. – Mas, aí é que tá... o remédio que ele... (inaudível)*

*T-40) Moisés – Foi ele que inventou.*

*T-41) Pesq. – Ele que inventou o remédio. Exatamente.*

*T-42) Airton – Ah, meu véio... ia ter que invadir pra pegar o remédio.*

O problema agora é colocado sob o ponto de vista do farmacêutico. A apresentação do dilema desde uma multiplicidade de posições apreciativas – a posição do marido, a posição do farmacêutico – está alinhada à tentativa de não monologizar a argumentação. Nesse sentido o pesquisador convoca a “voz” da legalidade, ao citar diretamente a perspectiva do proprietário legal da droga. A aparição da posição do farmacêutico, citada de forma direta no turno T-36 do pesquisador, precipita réplicas incisivas, apreendidas na fala de Gilson, T-37 “*na hora. Invadia. Pegava o remédio*” e Airton T-42 “*Ah, meu véio... ia ter que invadir pra pegar o remédio*”. As marcas “*na hora*”, em T-37 e “*Ah, meu veio*”, em T-42, dão o tom de urgência assumido pelos enunciados. A expressão “*na hora*” marca o caráter urgente da ação; enquanto o “*ah meu veio...*” cria o efeito de sentido de “necessidade”. O início de T-42 aproxima-se de algo como: *sinto muito, mas nessa situação não haveria outra escolha.*

T-43) Pesq. – Hildemir e?

T-44) Gilson – Gilson.

T-45) Pesq. – Gilson. Gilson tem uma opinião e Hildemir também quer falar.

Gilson pediu primeiro, e depois passo pra Hildemir.

T-46) Gilson – Ele deveria invadir (inaudível), pra salvar ela.

T-47) José – (inaudível).

T-48) Pesq. Gilson achava que o certo era realmente salvar a vida...

T-49) Gilson – Salvar a vida dela.

T-50) Hildemir – Eu acho que... (inaudível) depois pagar.

T-51) Pesq. – Depois ele poderia... Hildemir.

T-52) Hildemir – Ele (inaudível) de graça (inaudível).

T-53) Pesq. – Mas, o importante aí é (interrompido).

T-54) Hildemir – (inaudível) e pede desculpa, e ia se embora com o remédio.

T-55) Airton – E é assim, é? aí pega... e quando chega, quando chega (inaudível) pega o remédio e pede desculpa? Aí é só... Óia pra aí... vai... vai...

Após a re-afirmação de perspectivas anteriores, Gilson em T-46 “Ele deveria invadir (inaudível), pra salvar ela”, Hildemir, T-54 “e pede desculpa, e ia se embora com o remédio” sugere uma solução nova para o dilema: apossar-se do remédio e desculpar-se. No trecho, destaca-se a oposição desferida em T-55 “E é assim, é? aí pega... e quando chega, quando chega (inaudível) pega o remédio e pede desculpa? Aí é só... Óia pra aí... vai... vai ...”. Na composição do enunciado, há uma série de marcas que apontam para a atuação das forças centrípetas, que no caso específico da atual pesquisa coincide com o discurso social institucional.

Logo de saída, reverbera a “voz” que institui formas preferíveis do agir: “E é assim, é? O início da fala de Airton em T-55 deve ser remetido ao que Bakhtin (2006) propõe como “discurso autoritário”. Como concebido pelo filósofo do dialogismo, o discurso autoritário é um discurso *a priori*, inerte e calcificado. Uma das características do discurso autoritário é sua fundação no passado, donde é

recuperado de forma monolítica. Reorientando e desvendando sentidos subjacentes a T-55, é como se Airton estivesse “lembrando” a Hildemir preceitos morais que não devem ser violados: o não roubar.

Desde uma abordagem dialógica da linguagem, todo enunciado é orientado tanto retrospectivamente quanto prospectivamente. A partir desse ponto de vista, é necessário que Airton construa seu enunciado contemplando possíveis réplicas ativas de seus interlocutores diretos e/ou imaginários. Na situação ora analisada, Airton está opondo-se imediatamente ao ponto de vista de Hildemir (pegar o remédio desculpar-se pelo furto e, numa ocasião posterior, voltar para saldar a dívida). É também importante levar em consideração que esse foi o primeiro encontro, momento a partir do qual as relações inter-pessoais vão se construindo. Nesse jogo, as expectativas acerca do papel social do outro desempenham função importante na organização do que pode ser dito. É de esperar-se que os jovens entendam a presença do pesquisador como uma pessoa alinhada ao campo institucional.

No entanto, destacamos aqui o fato de a fala de Airton apelar para um estabelecido *a priori*. O enunciado de Airton remete ao estabelecido pelo rigor e autoridade, marcado por regras fixas.

A parte final de seu turno é elucidativa para ancorar o discurso nas correntes do pensar e do falar monológicos. Airton termina com um tom de desdém e desafio. O “*óia pra aí*”, fazendo parte do repertório de expressões populares dos jovens, é um jargão utilizado corriqueiramente para caricaturar e expor o ponto de vista do outro, marcando muitas vezes uma oposição num tom desdenhoso. Corroborando com essa interpretação, Airton finaliza lançando uma provocação “*vai... vai*”. Na situação de enunciação analisada, essa expressão assume um sentido exatamente oposto de sua interpretação literal. O “*Vai...vai*” adquire o efeito de sentido de *não*

*faça isso senão você pode se complicar.* O “vai.. vai” é um dizer que apela para um não dizer. Sob a orientação analítica assumida na atual pesquisa, o turno de Airton encontra suas possibilidades de construção no passado, num aprendizado que tem nas formas autoritárias e repressivas sua fonte.

Uma possível categorização da posição caricatural de Airton, a partir do paradigma kohlberguiano, apontaria tal posição como sendo emblemática do nível pré-convencional de moralidade. De acordo com Kohlberg (1984), o estágio primário de moralidade – moralidade heterônoma – é caracterizado pela identificação do que moralmente é certo com ações que tem por base evitar quebrar as regras e o temor ao castigo. As ações devem sempre evitar punições e estarem alinhadas ao poder constituído. Nesse sentido, as posições de Airton seriam exemplares da moralidade heterônoma. No entanto, desde a perspectiva assumida, o foco não é mais a categorização, e sim a busca pelos mecanismos (não mecanicistas) de constituição do psiquismo através da mediação discursiva. Nessa linha, destaca-se a cadeia de sentidos prévios que são tanto evocados (convocados) quanto projetados (as possíveis réplicas ativas), como constituintes do discurso moral analisado. Não se trata aqui do enquadramento de um produto gerado – o julgamento moral –, mas sim do rastreamento do processo gerador – a argumentação no campo axiológico.

*T-56) Vária falas sobrepostas.*

*T-57) Menor pede pra ir ao banheiro.*

*T-58) Outro garoto pede também para ir ao banheiro.*

*T-59) Pesq. – Deixa ele voltar. Tá? Quando ele voltar tu vai. (regulando a ida ao banheiro).*

*T-60) Pesq. – Sim. Então a gente tava... Gilson tem uma opinião e Hildemir também, que ele deveria, nesse caso... é...*

*T-61) Gilson – Invadir a framácia.*

*T-62) Pesq. – Invadir? Pra tentar salvar a vida da mulher?*

T-63) Marcos – *Pra não deixar ela morrer*

T-64) Pesq. – *Pra não deixar ela morrer.*

*Garoto levanta-se e vem em direção à câmera.*

T-65) Airton – *Ei! Vai pra onde? Oxe...*

T-66) Pesq. – *Vamos lá. É... vocês já viram alguma situação como essa, na vida?*

T-67) Airton – *uma situação como essa?*

T-68) Pesq. – *Tipo assim, parecida como essa que eu contei pra vocês. Isso é uma estória, tá certo? (OBJETO CAI NO CHÃO). Alguém já viveu alguma situação parecida com essa?*

T-69) Moisés – *Eu já.*

T-70) Pesq. – *Moisés já viu. Conta como é que foi a tua...*

T-71) Moisés – *(inaudível)... o botijão de gás.*

O trecho acima é marcado pela consolidação da defesa de uma possível invasão à propriedade (a farmácia) e pela valorização da “vida”. O ponto de vista afirmado em T-61 “*invadir a farmácia*” deve ser remetido a alguns turnos anteriores (T-49 “*salvar a vida dela*”) e ganhar assim o status de argumento: ponto de vista acompanhado de justificativa. No caso, infere-se que Gilson defende a seguinte posição: “na circunstância do dilema, o certo seria o esposo da doente invadir a farmácia, pegar o remédio e salvar a vida de sua esposa”. Essa posição ganha a adesão de Marcos, em T-63 “*Pra não deixar ela morrer*”, passando a ser o argumento de maior circulação na discussão.

Esta quase estabilidade leva a uma outra ação por parte do pesquisador. Uma das hipóteses da tese é que a discussão de dilemas hipotéticos venha a facilitar e mesmo precipitar a ocorrência de narrativas de dilemas reais. Nessa exata direção são os turnos T-66 “*Vamos lá. É... vocês já viram alguma situação como essa, na vida?*” e T-68 “*Tipo assim, parecida como essa que eu contei pra vocês. Isso é uma estória, tá certo? Alguém já viveu alguma situação parecida com essa?*”

Tal hipótese mostra validade quando Moisés, T-69 “*eu já*”, dispõe-se a apresentar um problema entendido por ele (Moisés) guardando relações de analogia com o dilema até então discutido.

*T-72) Pesq. – Tu conhece uma estória parecida. Conta aí, bem, bem direitinho.*

*T-73) Moisés – Sei como foi não. Sei que ele falou assim, só. Tava faltando o botijão de gás, aí ele foi roubar pra...cozinhar.*

*T-74) Pesq. – Ele tava também sem dinheiro...*

*T-75) Moisés – Pra comprar o gás.*

*T-76) Pesq. – Pra comprar o gás...*

*T-77) Moisés – Aí ele foi e roubou pra comprar (inaudível).*

*T-78) Pesq. – E nessa situação, vocês acham que é parecido também com a situação do farmacêutico?*

*T-79) Vários jovens – É. É. (com ênfase)*

*T-80) Airton – Não. Só que aí num é não. Quer dizer que ele poderia fazer um bico, né? Nessa vez ele tinha um tempinho. (inaudível). Ele num tava tão...*

Várias falas sobrepostas.

*T-81) Hildemir – E ele ia deixar a mulher dele com fome? Até...*

*Várias falas sobrepostas*

*T-82) Moisés – (inaudível) dar graça a Deus pra cozinhar?*

*T-83) Airton – Num tem lenha pra cozinhar, menino?*

Nos turnos acima, de saída destaca-se a forma como Moisés constrói sua narrativa através do estabelecimento de relações dialógicas de analogia com o dilema apresentado pelo pesquisador: “*Sei que ele falou assim, só. Tava faltando o botijão de gás, aí ele foi roubar pra...cozinhar*”, T-73. O protagonista do dilema real trazido à cena por Moisés também trata de um sujeito que, pela falta de dinheiro e pela necessidade de atender às condições básicas de sua companheira, se vê

diante da quebra do direito à propriedade<sup>10</sup>. A apresentação de uma situação (a quebra do direito à propriedade) que além de ser do cotidiano dos menores e mobilizar sempre debates acalorados, fomenta a discussão. No transcorrer desse trecho, as falas são marcadas por uma entonação enfática que são apreensíveis não só auditivamente. Quando o pesquisador pergunta se a situação narrada é “parecida” com a situação do dilema hipotético, há uma intensa disputa pela posse do turno de fala. Num primeiro momento, os menores tendem a perceber relações de semelhança. Porém, Airton, em T-80, traz a oposição ao cenário argumentativo “*Não. Só que aí num é não. Quer dizer que ele poderia fazer um bico, né? Nessa vez ele tinha um tempinho. (inaudível). Ele num tava tão...*”. O contra-argumento de Airton pondera a *urgência* das duas situações (o dilema hipotético – apresentado pelo pesquisador –, e o dilema real – narrado por Moisés).

Airton não aceita o pretenso isomorfismo estabelecido por Moisés e demais participantes que aderiram implicitamente a T-77 “*Aí ele foi e roubou pra comprar (inaudível)*”. Na argumentação de Airton, desponta um novo elemento: a não urgência da situação, fato que não justificaria o furto/roubo. O jogo argumentativo prossegue com Hildemir questionando até que ponto o marido deveria deixar a mulher com fome, T-81 “*E ele ia deixar a mulher dele com fome? Até...*”. Moisés, propositor do dilema real, também reage ao contra-argumento de Airton de forma

---

<sup>10</sup> A questão da propriedade privada gera discussões acirradas desde a antiguidade. Platão (1993), na sua “República” defende, como condição para a instauração de um Estado justo, a abolição dos bens individuais. Aristóteles na Política defende que a “propriedade deve ser comum, mesmo permanecendo particular” (Política, II, c. II, 1263 a 26.27). Partindo das posições aristotélicas, São Tomás assevera que o homem não deve “possuir os bens exteriores, como se lhe fossem próprios, mas sim como sendo de todos” (S. th. IIa-IIae q. 66 a. 2 co.). No sentido diametralmente oposto, Locke (1994) afirma as teses jusnaturalistas, pelas quais a propriedade privada seria um direito natural, logo inalienável. Essa visão (a propriedade como bem inalienável) é radicalmente posta em questão ao longo do século XIX e XX. Para não citar Marx e Engels, Proudhon (1971) defende que na base de todo bem privado encontra-se o logro e mesmo o roubo. Mesmo não se tratando aqui de uma análise filosófica, as considerações acerca do *status* da propriedade privada contribuem para a compreensão dos sentidos emergentes, pois o mundo da vida e o mundo da cultura não podem ser vistos como esferas isoladas no processo da criação verbo-ideológica. Vale lembrar que, mesmo em franca decadência, o espírito de nossa época (o *zeitgeist* de Hegel) repousa em valores liberais e que o pensamento político de Locke está na base do liberalismo e conseqüentemente do neo-liberalismo.

irônica, T-82 “*(inaudível) dar graça a Deus pra cozinhar?*”. Castro (2005, p. 120) analisa os efeitos de sentido irônicos que decorrem do discurso bivocal, defendendo que:

ironizar é dizer algo pelo enunciador e, portanto, remeter à enunciação, mas também, e sobretudo, voltar-se para a própria enunciação acrescentando-lhe uma idéia oposta e, ainda mais, no mesmo instante em que ela é enunciada [...] o enunciado irônico é interpretado, então como uma pluralidade de vozes orientadas no eixo da contrariedade e/ou contradição.

No trecho analisado, Hildemir e Moisés, em T81 e T82, valem-se desse recurso, embora o enunciado alvo da ironia (T-80 “*Não. Só que aí num é não. Quer dizer que ele poderia fazer um bico, né? Nessa vez ele tinha um tempinho. (inaudível). Ele num tava tão..*”) esteja implícito. Os enunciados de Hildemir e Moisés incidem sobre o argumento de Airton arrancando-lhe contradições. Hildemir e Moisés apelam para o mesmo elemento trazido por Airton: o tempo e a urgência da situação, mostrando que esse elemento (o tempo) pode ser justamente o causador do problema: deixar a mulher com fome.

Desse movimento dialógico emerge o efeito de sentido irônico assinalado por Castro (2005). Porém, Airton não se mostra por vencido e continua alinhado às perspectivas legalistas, pois *nessa situação* o furto/roubo não seria justificável uma vez que há outras saídas para o dilema: “*Num tem lenha pra cozinhar, menino?*” (Airton, T-83). O argumento de Airton passa a ser algo como: “não é justificável se valer do roubo/furto desde que haja outras formas de solução para um dilema no qual necessidades básicas estejam em oposição à esfera legal”.

*T-84) Pesq. Bem, é uma situação parecida, né? Moisés contou uma situação parecida, Airton viu algumas semelhanças e diferenças, Hildemir também. É... quem mais? quem mais tem alguma situação semelhante a essa? alguma coisa... alguma experiência de um amigo ... alguma situação*

*parecida, quem mais? Moisés deu uma parecida aqui, com a questão lá do gás. Foi um menino também, Moisés?*

*T-85) Moisés – Foi.*

*T-86) Ênio – (inaudível).*

*T-87) Pesq. Qual foi o teu caso?*

*T-88) Ênio – Foi (inaudível)... a mãe do menino, num é? criou ele desde pequeno, ela tava lá com uma doença, lá no hospital, foi novela. Aí ele pegou (inaudível) roubar uma “estauta” de ouro e o pé dela de prata. Aí pegou ele, ele disse “me solta (inaudível) pra minha mãe”...*

*T-89) Pesq. – A mãe dele tava com quê?*

*T-90) Ênio – Ela tava com uma doença lá no hospital.*

*T-91) Gilson – Com câncer.*

*Várias falas sobrepostas.*

*T-92) Hildemir – (inaudível) a mãe dele que não é mãe, criou... Aí esse menino ficou com a mãe (inaudível)...*

*T-93) Pesq. – Passou na novela, foi?*

*T-94) Hildemir – Passou.*

*T-95) Pesq. – Essa foi a novela, foi o único caso que passou.*

*T-96) Hildemir – (inaudível) foi ajudar a, a que criou...(inaudível) a mãe.*

*T-97) Ênio – Vê, pera aí, deixa explicar. Vê: essa mansão que ele foi roubar é a casa da mãe dele, mas ele não sabia disso (inaudível) foi a que criou ele desde pequeno.*

*T-98) Pesq. – Tou entendendo.*

*T-99) Hildemir – Inaudível.*

*T-100) Pesq. – Agora eu pergunto: E se não fosse a mãe, se fosse uma pessoa que esse menino nem conhecesse, será que ele devia...*

*T-101) Airton – (inaudível).*

*T-102) Ênio – (inaudível).*

*Várias falas sobrepostas.*

*T-103) Gilson – Devia, também.*

*T-104) Pesq. Qual outra estória, vocês tem assim parecida com essa? Moisés falou a estória do gás, eu achei interessante. Uma estória verídica, verdadeira, num foi? Uma pessoa, você viu esse caso, num foi?*

*T-105) Moisés – Confirma com gesto afirmativo.*

*T-106) Pesq. Sim. Você conheceu. Alguém tem uma estória parecida com essa?*

*Silêncio e troca de olhares.*

No segmento acima, destaca-se o esforço por parte do pesquisador para provocar a ocorrência de narrativas que tratem de situações semelhantes ao dilema hipotético. É perceptível um certo esgotamento no repertório de situações evocadas pelos menores. Ênio, em T-88, T-90 e T-97, apresenta uma situação tirada de uma tele-novela. Essa situação não se enquadra exatamente nos *planos* da pesquisa e faz com que o pesquisador, em T-104, tente canalizar o discurso “*Qual outra estória, vocês tem assim parecida com essa? Moisés falou a estória do gás, eu achei interessante. Uma estória verídica, verdadeira, num foi? Uma pessoa, você viu esse caso, num foi?*”. Destacam-se os *acenos* discursivos por parte do pesquisador, como por exemplo, “*eu achei interessante*”. Na condução das entrevistas, deve haver um certo tino por parte do mediador para fazer com que os temas estejam alinhados aos interesses da pesquisa ao mesmo tempo em que suas ações não sejam um elemento de inibição discursiva. Outro sinal de esgotamento é o silêncio e a troca de olhares que marcam o fim do segmento acima.

*T-107) Pesq. E vocês acham que se um juiz ouvisse essa estória. Como que o juiz. Será que ele podia ser diferente?*

*Garoto pede para ir ao banheiro.*

*T-108) Pesq. Então?*

*Várias falas sobrepostas.*

*Garoto narra um problema acerca de um machucado em sua perna.*

*Várias falas sobrepostas.*

*Inaudível.*

*T-109) Moisés – (retomando o tema) Eu era pra ele entender que era pra salvar alguém...*

T-110) Hildemir – Acho que ele não devia (inaudível).

T-111) Pesq. Então, acho que vocês estão falando que o juiz, a maioria daqui tá falando que o juiz deveria levar em consideração também o motivo, né?

T-112) Airton – É. (inaudível) ia se por no lugar, né? Poderia até se por no lugar, e pensar assim “poderia ser comigo”.

T-113) Pesq. Tá jóia. Obrigado, viu? (referindo-se a um garoto que apanha um objeto que cai).

T-114) Airton – (retomando) acho que ele poderia se por no lugar assim e pensar “poderia ter até acontecido assim comigo” né? com a mamãe, e tal...

T-115) Pesq. O juiz poderia pensar isso?

T-116) Hildemir (acompanhado de outros) – É.

T-117) Hildemir – Poderia ser até com ele...

T-118) Pesq. Então a gente tá falando... pra eu entender. Vocês disseram que, a maioria tá dizendo que se for nesse caso poderia até ser certo o sujeito...

T-119) Moisés - (completando a fala do pesquisador) levar em consideração...

T-120) Pesq. Levar em consideração o tudo que aconteceu. Né isso?

T-121) Moisés – É.

T-122) Pesq. Bem pessoal, essa foi a primeira estoriuzinha que eu trouxe pra gente conversar. E eu acho que é uma estória que tá muito perto do que acontece no mundo. Né verdade?

T-123) Moisés e Ênio – (acompanhado de outros) É.

T-124) Pesq. Teu nome?

T-125) Ênio – Ênio.

T-126) Pesq. Ênio contou uma estória lá da novela. Ênio e Hildemir também assistiu a mesma novela, né? Então estas coisas acontecem muito e foi legal essa conversa. Cada um aqui teve a sua opinião, sua justificativa pra, pra o problema, Tá certo?

T-127) Pesq. Eu não sei se gravou. Eu vou interromper um pouquinho pra ver, tá? Da licença, aqui.

No último trecho, o pesquisador solicita a interpretação do dilema a partir da perspectiva de um juiz. Essa ação, tratar o dilema a partir de um outro olhar, visa a precipitar uma apreciação exotópica. Tal iniciativa surte efeito. Moisés, em T-109: “*eu era pra ele entender que era pra salvar alguém...*”, contempla a pergunta direcionada em T-107, trazendo um elemento importante à cena discursiva. Até então, o dilema hipotético (o dilema de Heinz) vinha sendo percebido a partir de ações engendradas por personagens identificáveis (o marido, a mulher, o farmacêutico, etc.). Agora, a apreciação do problema à luz do olhar de um juiz, faz com que os enunciados ganhem um tom impessoal. A impessoalidade no enunciado de Moisés vem marcada pelo uso do pronome indefinido *alguém*. O uso do pronome indefinido é inédito na discussão, e é um indicativo do *valor* assumido pela vida humana. No sistema kohlberguiano, um dos indicativos da moralidade pós-convencional (precisamente o estágio 5) é o entendimento de que certos valores e direitos, tais como a vida e liberdade, não são relativos, portanto devem ser acolhidos em qualquer sociedade e independentemente da maioria das opiniões. O enunciado de Moisés teria requisitos que mereceriam uma rotulação pós-convencional.

No entanto, enquadrar um jovem infrator nos níveis mais elevados de moralidade seria, dentro do próprio sistema kohlberguiano um contra-senso, pois, tal como assevera Biaggio (2006, p. 24), a moralidade pré-convencional caracteriza a visão moral dos “criminosos adolescentes e adultos”.

Porém, partindo do entendimento dialógico da linguagem, a compreensão para a constituição do argumento de Moisés deve ser buscada na *situação* de sua ocorrência. E situação não é apenas o contexto imediato da interação, mas sim as

diversas esferas sociais que tanto circunscrevem quanto definem a possibilidade de ocorrência do enunciado.

No trecho, destaca-se a “presença” de um novo olhar apreciativo: o olhar de um juiz. Esse novo elemento “atrai” os dizeres para discursos carregados pela voz da “imparcialidade” e da “não-pessoalidade” – atributos da justiça –. Essa “inflexão” emerge no discurso na forma do pronome impessoal “alguém” utilizado por Moisés em T-109. É relevante mencionar que a justiça representa, na situação dos menores infratores, um papel bastante importante no momento de suas vidas: todos têm processos tramitando nas instâncias jurídicas, sendo parte de suas rotinas as idas às audiências. Essas situações (as audiências judiciais) são marcadas pelo tom de uma “não pessoalidade” e são ativamente percebidas pelos menores. Assim, a chegada do “olhar do juiz” à situação discursiva precipita uma apreciação marcada pelo tom também impessoal.

Sob o ponto de vista do desenvolvimento do julgamento moral, assistimos nessa entrevista a um intenso embate entre vozes defensoras da legalidade e perspectivas que as colocam em xeque. Os argumentos emergentes apontam para uma diferenciação e aumento em seu grau de complexidade, uma vez que tanto a defesa quanto o questionamento da legalidade são apreciados de várias perspectivas e é justamente essa possibilidade plural de posicionamentos que enriquece (diferencia e aumenta a complexidade) a argumentação dos menores.

Quando se discutiu o dilema de Heinz, a voz institucional “*Eu achava que ele devia trabalhar*” foi alvo de contra-argumentos que provocaram movimentos exotópicos. Há um movimento que se afasta do discurso autoritário que identifica o furto/roubo como um ato absolutamente imoral, tornando a invasão da farmácia uma ação preferível. No decorrer da entrevista, o furto/roubo não se mostra justificável

desde que se tenham soluções que não necessariamente apelem para uma quebra da legalidade.

Nesse contexto, o *dever ser* abstrato não pode ser tomado como categoria formal de orientação para o agir. O que confere moralidade, o que pode determinar o que é certo ou errado, é apenas o sentimento de participação e de responsabilidade das pessoas diante dos eventos concretos de suas histórias. Esse sentimento de participação e responsabilidade é o que clareia a *flutuação* nas visões morais trazidas à cena da entrevista. Nessa linha, a utilização de uma categoria estanque – a moralidade convencional, por exemplo – é posta de lado enquanto recurso explicativo para o julgamento moral, dando espaço para uma análise voltada para o vir-a-ser do próprio fenômeno.

#### 4.2 Análise discussão 2

A discussão que se segue é fomentada pelo vídeo-clip da música *A Minha Alma*, do grupo *O Rapa*. Nesse vídeo-clip, é mostrada a ação policial frente a um grupo de jovens, na cidade do Rio de Janeiro, e a reação da comunidade. No vídeo-clip, a polícia age de forma arbitrária e violenta, assassinando um dos menores, suspeito equivocadamente de ter cometido crime de furto. O clip retrata um grupo de jovens moradores de uma favela carioca que saem do morro onde residem em direção à praia. No caminho, um dos menores percebe quando algumas cédulas de dinheiro caem da mão de um transeunte e tenta devolvê-las. Essa ação (a tentativa de devolução do dinheiro) é interpretada como uma tentativa de furto por policiais que fazem uma ronda no local do incidente. A partir daí, a polícia enquadra o jovem como ladrão e, numa crescente seqüência de atos de violência, executa-o. A ação

policial causa revolta nos moradores da comunidade do rapaz morto, gerando fortes protestos nas ruas.

Durante o planejamento das intervenções, considerando que todos os sujeitos da pesquisa já haviam tido contato direto com o aparato policial e que a violência da polícia faz parte do quadro social brasileiro, a situação retratada no clip mostrou-se como possível fonte de discussões carregadas fortemente por discursos morais, desde que a ação policial fosse submetida a uma apreciação valorativa, como foi o caso.

#### 4.2.1 Análise 2: exemplo 1

T-1) Pesq – E aí pessoal, gostaram do clip? Todo mundo entendeu a estória? Quem gostaria de contar o que aconteceu no clip?

*JT-2) Gilson – A polícia matou o menino...*

*T-3) Pesq – a polícia matou o menor? E qual foi o motivo? Por quê?*

*T-4) Ênio – tava assaltando.*

*T-5) Pesq – tava assaltando? Será?*

*T-6) Ênio – Tava traficando...*

A discussão é aberta com o pesquisador procurando saber se houve compreensão acerca do material assistido. A réplica, T-2: “a *polícia matou o menino...*”, é bastante objetiva, resumindo de forma coerente, porém sumária, o enredo do clip alvo da discussão. Sem sinais de problemas quanto à compreensão, o pesquisador pede uma possível justificativa para a ação policial, em T-3: “a *polícia matou o menor? E qual foi o motivo? Por quê?*”. Destacamos, nesse primeiro momento, a percepção e compreensão apresentada por Ênio em T-4 e T-6. Nesses turnos, Ênio argumenta que a polícia matou o menor retratado no clip pelo fato de o

mesmo ser criminoso: assaltante em T-4 e traficante, em T-6. O argumento de Ênio poderia ser esquematizado como um ponto de vista: o menor foi assassinado, seguido por uma justificativa: foi assassinado por ser assaltante/traficante.

Lerner (1997) defende que os seres humanos têm a necessidade psicológica de acreditar que os eventos que acontecem na vida das pessoas (inclusive ações que envolvem culpados e vítimas) ocorrem por mérito das próprias pessoas – Teoria da Crença no Mundo Justo –, de maneira que cada indivíduo seria sempre merecedor das circunstâncias as quais estão submetidos: Coisas boas acontecem com pessoas boas e coisas más ocorrem às pessoas más.

Kristjánsson (2004, p. 212) aponta dois aspectos centrais da teoria desenvolvida por Lerner e colaboradores: a) a idéia de que o mundo não apenas *deve* ser justo, como também *é* justo; e b) embora a crença em que vivemos em um mundo justo seja universal, nem todos têm o mesmo grau nessa crença. Apresentando a teoria desenvolvida por Lerner, Correia e Vala (2003, p. 342) explicam que:

a crença no mundo justo e a motivação para o seu restabelecimento [...] são mecanismos psicológicos que mantêm a ilusão de invulnerabilidade pessoal necessária à manutenção da confiança no futuro e à realização de investimentos a longo prazo.

A teoria aludida acima teria um poder explicativo frente aos enunciados de Ênio (T-4 e T-6), desde que o mesmo estaria impondo culpabilidade à própria vítima (o menor assassinado), harmonizando em termos de justiça as ações examinadas. O fenômeno da *vitimização secundária* – fenômeno na base da Teoria da Crença no Mundo Justo, pelo qual a vítima é responsabilizada pelos acontecimentos que a vitimaram – seria o recurso psicológico do qual Ênio estaria valendo-se para gerar seu argumento. Sob a perspectiva da atual análise, o que se destaca é o papel da

contra-argumentação como instaurador das possibilidades de transformação das concepções axiológicas trazidas à cena discursiva.

A oposição desferida contra a argumentação de Ênio tem seu início com o turno do pesquisador T-5: “*tava assaltando? Será?*”. Com esse turno, o pesquisador põe em cheque a primeira justificativa apresentada, desde que coloca a assertiva de Ênio em forma de interrogação, assinalando com a possibilidade de defesa para interpretações concorrentes. Isso (a defesa de outras interpretações) vem a ocorrer no turno seguinte. No entanto, em T-6, Ênio persiste no movimento de *vitimização secundária*, ao defender que a polícia assassinou o menor retratado no vídeo-clip pelo fato de o mesmo ser traficante. Embora modifique a tipificação do suposto delito que teria sido cometido pelo jovem assassinado, o argumento de Ênio permanece: o menor retratado no clip foi morto por ser criminoso. Ou seja, a contra-argumentação efetuada pelo pesquisador não surtiu o efeito de modificação nas perspectivas defendidas. A reafirmação do argumento de Ênio impõe, então, ao pesquisador, a necessidade de novas estratégias mediadoras.

*T-7) Pesq – tava traficando... **vamos ver de novo?***

*Grupo assiste ao vídeo novamente*

*T-8) Pesq – **E agora?** O que **vocês** acham?*

*T-9) Airton – ele foi devolver o dinheiro, e **a polícia pensou que ele tava roubando...** e matou ele.*

*T-10) Ênio – O cara que deixou cair...ele já fez pra testar... se ele ia roubar ou entregar.*

*T-11) Pesq – **mas...***

*T-12) Ênio – **Ele ia entregar.***

Com a reafirmação do argumento de Ênio (o jovem foi morto por ser criminoso) o pesquisador convoca os participantes para assistirem ao trecho do

vídeo-clip novamente, e pede um novo posicionamento do grupo. Destaca-se, em T-8, o marcador “e agora?”, que aponta para possíveis interpretações concorrentes às defendidas até então. O efeito de sentido que emerge do “e agora?” decorre de essa expressão delimitar dois momentos bem distintos: o antes e o depois da re-exibição do trecho polêmico. Com esse recurso o pesquisador aponta para a existência de pelo menos duas interpretações. A primeira delas teria sido já defendida por Ênio: o menor retratado no clip tem certa responsabilidade pelo crime do qual foi vitimado. A segunda interpretação simplesmente desponha enquanto possibilidade: um posicionamento em desacordo com o argumento de Ênio. Destaca-se ainda o endereçamento dado ao turno T-8. O pesquisador se dirige à comunidade, momento capturado textualmente pela enunciação do pronome “vocês”, assinalando que as divergências discursivas podem e devem ser tratadas a partir da argumentação no seio do próprio grupo. Essa ação potencializa a ocorrência de oposições e as conseqüentes transformações no discurso moral dos participantes.

A re-interpretação do vídeo-clip surge em T-10, quando Airton marca oposição a Ênio. Enquanto Ênio tem defendido que o menor retratado foi morto por ser criminoso, Airton contra-argumenta sustentando que a polícia matou o garoto no clip porque “*pensou que ele estava roubando*”. O efeito de discurso que emerge do enunciado de Airton é uma dicotomia entre o *ser* e o *pensar*. O pensar adquire aqui o sentido de lugar do engano: o pensar enquanto um “achar” equivocado. Airton inicia T-10 defendendo que a ação do menor protagonista do clip era a de “*devolver o dinheiro*”. Logo, quando Airton enuncia que a polícia “*pensou que ele estava roubando*”, o pensar marca a leitura equivocada feita pelos policiais: um pensar que se encontra em desacordo com o ser. Enquanto o argumento de Ênio sustenta que o

jovem morto era um criminoso, o contra-argumento de Airton implicitamente defende que o menor retratado no vídeo-clip foi assassinado por um erro da polícia.

Com a oposição de Airton, Ênio, em T-10, começa a reconstruir seu argumento. No início da entrevista, Ênio argumenta que o jovem do clip foi morto por ser criminoso. Após as ações discursivas do pesquisador, que produziram condições pragmáticas para oposições despontarem, e depois da contra-argumentação de Airton (o jovem foi morto porque a polícia equivocou-se acerca de suas ações) Ênio diminui sua certeza acerca do evento discutido, quando concebe a possibilidade de o menor estar sendo submetido a um certo tipo de teste feito para saber “*se ele ia roubar ou entregar (o dinheiro)*” . Assim, T-10 aponta para uma modalização no argumento inicial de Ênio desde que diminui seu alcance.

Na seqüência, T-11, o pesquisador enuncia o que Koch (2004) aponta como típico marcador de contra-argumentação, “mas”, seguido de pausa. Esses eventos fornecem indícios a Ênio de que ele deve retomar o fluxo de sua fala. Essas ações precipitam a retirada do argumento inicial, pois o menor, que antes fora interpretado como assaltante/traficante, agora é percebido como inocente, desde que ele (o menor protagonista do vídeo-clip) estava entregando o dinheiro ao legítimo dono – ponto de vista apresentado em T-12.

T-12 marca uma mudança radical na argumentação de Ênio. Relevante para a presente análise é o fato de as transformações discursivas acompanhadas nos parágrafos anteriores estarem diretamente relacionadas a problemas axiológicos. A moralidade está sempre atrelada ao que nós concebemos como certo ou errado, aos eventos que nos causam atração ou repulsa, ao que nós compreendemos como preferível ou evitável. Quando Ênio muda sua percepção acerca das ações do menor retratado no clip (no início, o menor foi tido como criminoso, nos momentos

posteriores, como inocente), a percepção acerca da ação policial também se alterará e, conseqüentemente, a avaliação moral das ações examinadas também será transformada.

Como destaque analítico, apontamos o papel da alteridade – o outro enquanto oposição – desempenhando papel chave na argumentação de Ênio. As ações discursivas do pesquisador, somadas à contra-argumentação de Airton têm, no trecho anterior, papel central nas transformações observadas. Dessa forma, a argumentação potencializa as possibilidades de construção e re-construção dos sentidos morais emergentes ao longo da discussão.

*T-31) Pesq – Aí a pergunta que eu ia fazer a vocês é **por que será que a polícia já chegou daquela forma?***

*T-32) Airton – Porque **pensou que o menino ia roubar e assaltar.***

*T-33) Gilson – Num presta não...*

*T-3) Pesq – o que?*

*T-35) Várias falas sobrepostas*

*T-36) Pesq – Eu quero ouvir um por um*

*T-37) Ênio – O **menino** assim é **de favela**, **eles** não considera muito não...*

*T-38) Gilson – **Eles** são preconceituoso...*

*T-39) Pesq – como é que é?*

*T-40) Gilson – **Eles** são preconceituoso...*

*T-41) Airton – **Porque quando a pessoa é de favela, eles acham que os meninos são ladrão. Se fosse galeguinho do olho azul... louro... eles não fazia isso não. Na favela só mora bandido não, mora pai de família também. Gente honesta...***

A partir da consideração de que a polícia agiu equivocadamente – posição que emerge no primeiro trecho analisado –, o pesquisador, em T-31, volta a solicitar interpretações acerca da motivação dos policiais. Airton, em T-32, novamente através da enunciação do verbo pensar no sentido de um achar equivocado,

reafirma seu argumento: a polícia teria agido a partir de uma percepção errônea da realidade. No atual segmento, esse argumento (a polícia matou o jovem por engano) é alvejado por movimentos de contra-argumentação, impondo transformações nos argumentos axiológicos emergentes.

Após um trecho com falas sobrepostas (entre T-33 e T-36) uma nova avaliação acerca da ação policial emerge. Ênio, que no primeiro momento defendeu o argumento da *vitimização secundária* – através do qual o menor assassinado teria responsabilidades pelo crime que o vitimou –, defende uma nova perspectiva moral: o discurso que se volta contra a injustiça e o preconceito.

Essa posição é apreendida em T-37: “o **menino assim é de favela, eles não considera muito não...””. Nesse turno, Ênio encontra as razões para a ação policial a partir da origem sócio-econômica do menor assassinado. De acordo com a argumentação proposta por Ênio em T-37, é por pertencer a um determinado segmento da sociedade que o garoto retratado no vídeo-clip sofre a ação violenta por parte da polícia, posição bastante diferenciada de seu argumento inicial, quando foi defendido que o protagonista do clip teria sido morto por ser assaltante ou traficante.**

O turno T-37 marca uma nova forma de compreensão acerca dos eventos avaliados, abrindo espaço para os outros participantes compartilharem os sentidos nele implícitos. A adesão ao argumento de Ênio desponta na fala de Gilson, em T-38 e T-40, quando este afirma que os policiais agem por preconceito e no turno T-41, quando Airton aponta as razões para a ação policial fundadas em bases social e étnica.

Abordando o Universo moral usando uma terminologia própria da Ecologia, Haydon (2004, p. 121) estabelece um paralelo entre ambientes físicos e ambientes

éticos. Ambientes éticos, “saudáveis” e “sustentáveis”, são, na visão do autor, incompatíveis com atitudes racistas, ações de intolerância e atos de violência. No trecho analisado, a argumentação dos participantes avança em direção a um posicionamento oposto a um cenário moral (a ação da polícia retratada no vídeo-clip avaliado), usando ainda a terminologia de Haydon (2004), “deteriorado”, desde que destoam das ações policiais concebidas como preconceituosas.

Esse desacordo para com as ações arbitrárias cometidas pelos policiais destaca-se no turno de Airton T-41: ***“porque quando a pessoa é de favela, eles acham que os meninos são ladrão. Se fosse galeguinho do olho azul... louro... eles não fazia isso não. Na favela só mora bandido não, mora pai de família também. Gente honesta...”***. O enunciado de Airton é marcado pelo contraste estabelecido entre duas perspectivas morais: o posicionamento da polícia, percebido como injusto e preconceituoso – desde que tratamentos diferentes decorrem da posição social e da condição étnica dos cidadãos –, e a voz que destoa e denuncia essa situação – posição encontrada ao final do turno de Airton quando esse nega os pressupostos subjacentes às ações da polícia.

Relevante ainda ressaltar que do embate tratado anteriormente brota a oportunidade de os participantes marcarem adesão a uma posição moral dissociada do preconceito e da violência, aspectos comumente valorizados em diferentes abordagens situadas no campo da educação voltada para a construção de valores (INFINITO, 2003; COVELL & HOWE, 2001; BRABECK & ROGERS, 2000).

Sob o foco do dialogismo bakhtiniano, o trecho analisado é marcado pela oposição entre dois pólos axiológicos: o núcleo valorativo dos menores e o dos policiais. Lingüisticamente, o marcador “eles”, sublinhado acima, aponta para o centro axiológico da polícia – caracterizado pelo preconceito e atitudes racistas –

que se opõe a um implícito “nós” – aqueles que sofrem e manifestam seu descontentamento frente às injúrias do aparato policial –. Bajtin (1997), no texto “Hacia una filosofía del acto ético”, propõe que a forma básica constituinte da consciência moral – a arquitetônica do real – é presidida pelo confronto entre planos valorativos que se enfrentam no discurso. O segmento acima exemplifica a disputa axiológica travada no terreno da palavra, que tem sua importância por promover oportunidades de enriquecer – no sentido de diferenciar – os argumentos morais dos participantes.

A dialogização das vozes sociais, segundo Faraco (2003), ocupa centralidade nos temas desenvolvidos por Bakhtin e Círculo. Bakhtin (2006, p. 272) trata da questão do plurilinguismo ou heteroglossia dialogizada, apontando as fronteiras, ou a zona de fricção entre vozes sociais, como o ambiente próprio para a compreensão de um enunciado. Portolés (1988, p. 90) discorrendo sobre a teoria polifônica de Ducrot, defende que “um enunciado negativo é [...] uma espécie de diálogo entre dois enunciadores que se opõe um ao outro”. Nesse sentido, o turno T-41, por negar a perspectiva dos policiais: “*na favela só mora bandido não*”, é entendido aqui como sendo constituído a partir de duas vozes morais. Em termos analíticos, o final do turno T-41 seria um turno formado por dois enunciadores – marcados pela voz da polícia e aquela que a nega –, que se apresentam a partir de um único sujeito empírico: Airton.

#### 4.2.2 Análise 2: exemplo 2

T-42) Pesq – **Pois é.** O rapaz pegou pra devolver o dinheiro...

T-43) Airton – E foi espancado. **Já** chegou chegando. **Já** mataram o cara.

T-44) Pesq – A polícia agiu por preconceito. Aí eu pergunto a vocês: por que a gente é preconceituoso? Quem gostaria de (inaudível). Um por um. Vamos

*conversar assim. Quem quiser falar levanta a mão. Outro diz “quero falar”. E a gente vai passando a palavra.*

*T-45) Airton – Eu acho, vamos dizer assim: Eu sou branco, você é moreno. A gente não gosta de moreno, porque ele é mais escuro que eu, não sei o que... essas coisas assim. Isso aí é um preconceito **já**.*

*T-46) Pesq – Certo. Airton disse que é um preconceito ligado à raça, à cor. Né isso?*

*T-47) Airton – É.*

*T-48) Pesq – Acho que Ênio ia falar alguma coisa, num foi? Pode falar...*

*T-49) Ênio – É porque... é porque eles têm raiva, a pessoa tem raiva de quem rouba.*

*T-50) Pesq – Raiva de quem rouba.... **Mas, pelo o que a gente viu, o rapaz não tava roubando.***

*T-51) Ênio – Ele **já** tem raiva, aí **já** vai (*inaudível*) pensando que vai roubar, e...*

*T-52) Airton – **Já** vai descontando em **qualquer** um.*

O segmento tem início com o turno do pesquisador T-42, que sintetiza o consenso chegado após o momento de polemica acerca das ações do menor retratado no vídeo-clip avaliado. Pereira Neto (2005) defende os momentos de concordância e o estabelecimento de acordo sobre premissas como acontecimento crucial na constituição dos sentidos em uma discussão em sala de aula de História. O “pois é”, abrindo o turno do pesquisador, referenda o argumento proposto – o menor foi morto por preconceito –, e colabora com o processo de compartilhamento desse mesmo argumento.

Lerner (1991) entende a crença na justiça como princípio a reger os acontecimentos importantes na vida das pessoas e defende que a diluição dessa crença acarreta papel danoso na percepção moral que os indivíduos têm do mundo. No segmento analisado, o discurso dos participantes é construído em cima da descrença na justiça. O indício lingüístico que aponta para tal – a descrença na

justiça – se dá pela recorrente enunciação do advérbio “já”, sublinhado no trecho anterior. Na perspectiva da atual análise, a enunciação do advérbio é interpretada como indicador de motivações que *a priori* estariam na base da ação policial, logo desatrelando a ação da polícia de qualquer compreensão montada em cima de categorias meritórias.

Airton em T- 43: “e foi espancado. **Já** chegou chegando. **Já** mataram o cara” , e Ênio em T-51: “ele **já** tem raiva, aí **já** vai (*inaudível*) pensando que vai roubar” passam a argumentar que a polícia não matou o menor pelo fato dele (o menor morto) ser criminoso – argumento defendido no início da entrevista por Ênio –, nem apenas por um erro de interpretação das ações do menor retratado no clip – contra-argumento proposto por Airton em oposição às posições de Ênio –. No trecho analisado, os participantes exploram o argumento que passa a circular no grupo: a polícia matou por preconceito, logo cometeu um ato de injustiça. O advérbio “já” gera o efeito de discurso de ações que têm suas motivações no passado, não havendo chance para a compreensão dos eventos examinados a partir de categorias como justiça ou merecimento. A gratuidade dos atos de violência avaliados desponta ao final do segmento, em T-52: “**já** vai descontando em **qualquer um**”. O “qualquer um” ao final do enunciado marca a aleatoriedade da violência cometida pelos policiais: não há uma razão moral para a ação da polícia, restando uma compreensão submetida à lógica do acaso e da injustiça.

Como afirmado na introdução da análise da atual entrevista, a situação levada à discussão tomou por base a teoria da “crença no mundo justo”. A teoria referida defende que nós – seres humanos – não nos confortamos com a possibilidade de forças aleatórias regerem os acontecimentos relevantes em nossa existência. De acordo com Lerner (1991, p. 28), acreditar em um mundo justo

desempenha papel de “princípio organizador” na vida das pessoas. Situações extremas como, por exemplo, guerras e calamidades, levam à ruptura dessa crença fundamental, sendo danosas para o funcionamento psicológico dos sujeitos e suas visões de mundo. No segmento analisado, a argumentação dos participantes aponta para uma concepção de mundo na qual a noção de justiça se mostra fracamente presente.

#### 4.2.3 Análise 2: exemplo 3

T-95) Pesq – Bem, alguém tem (inaudível) história parecida que passou, alguém teria?

T-96) Airton – Eu acho que é um pouco... tava ali no parque Treze de Maio, o senhor conhece, ali na cidade?

T-97) Pesq – Conheço.

T-98) Airton – Eu, meu irmão, outro menino lá. Aí, eles chegaram...

T-99) Pesq – Eles quem?

T-100) Airton – Três policiais da Rocam. Chegou, encostou a moto, abordou. Ai assim, onde a gente tava (inaudível). Perguntou a idade. Quando chegou na minha idade, aí eu disse que tinha 13 anos. Ele **“ah! É tu mesmo, pá...vai ser preso”**. Eu digo: **“Por que eu vou ser preso? fazer o que pra ser preso?”** Ele, **“quero saber não, e pá”**. Aí, ficou fazendo pressão, aí foi procurar nas bolsas, aí achou o que? Um **“Herbíssimo”**.

T-101) Moisés – Desodorante.

T-102) Airton – Desodorante, Herbíssimo. Esses potinhos verdes, na bolsa, bem pequenininho. Aí disse, olhou assim **“esse pote tá cheio de alguma coisa”**, **“aí, tem nada aí não, aí é desodorante”**. Aí, ele foi na moto, abriu aquela caixinha, fez **“vamos trocar com o meu?”**. Aí o cara fez **“não. Num vou trocar não”**. Ele **“vamos trocar com o meu?”** Aí ele abriu assim, jogou no chão. Aí tinha cinco pedra de crack, quatro **“dólar”** pequena. **“bota tudinho, pra grande” (inaudível)**. Aí me chamou, ficou me pressionando. Quer botar desculpa pra levar o cara preso. (inaudível).

T-103) Ênio – *Esses policial, também (inaudível), parece que eles têm inveja. Ele parou meu colega e mais dois. (inaudível)... duas “dólar” de maconha. “ah! E seus, né?” (inaudível)... “Não tem nem como explicar isso”. Aí ele foi preso, levou pra delegacia.*

T-104) Hildemir – *Isso é errado também... botar...*

T-105) Ênio – *Eles faz a gente assumir...*

Obedecendo ao delineamento metodológico planejado, o pesquisador pede o relato de ocorrências presentes à história de vida dos participantes que tenham semelhança com as situações recém avaliadas. Nesse segmento, as narrativas acerca das experiências análogas são marcadas pela estratégia discursiva de reportar a fala do outro, principalmente pela ocorrência do discurso direto.

Ressalta-se, de saída, que reportar, mesmo pelo recurso do discurso direto, não é a mera reprodução de textos prévios. Embora, como aponta Maingueneau (2004, p. 141), o discurso direto visa a estabelecer um “efeito de autenticidade”, a concepção bakhtiniana da linguagem nos faz entender o discurso reportado como uma apreensão valorativa da palavra do outro. Um dos legados da concepção de linguagem que Bakhtin e Círculo elaboram é o entendimento da palavra sempre atravessada por índices axiológicos. Esse pressuposto básico nos faz pensar que quando pessoas se valem do recurso de trazer a fala do outro para o contexto de seu discurso, esse trazer é também uma forma de valorar a própria fala que está sendo trazido para o contexto do discurso citante.

É de importância ainda defender o critério adotado para delimitar o discurso direto em contexto de produção oral. Tradicionalmente, as formas clássicas estudadas pelas gramáticas quando tratam do fenômeno do discurso reportado agrupam-no em discurso direto, discurso indireto e o discurso indireto livre. Em textos escritos, o recurso mais usual para delimitar o discurso citado do discurso

citante é a utilização das aspas e mudanças tipográficas, como o emprego do itálico. No entanto, como ilustram Chraudeau e Maingueneau (2004, p. 174), as abordagens recentes no terreno da Análise de Discurso enxergam uma série de formas híbridas para a ocorrência do discurso reportado. Não cabe agora a exposição dessas formas. No entanto resta-nos o problema da identificação do discurso reportado no discurso citante.

Recorremos às contribuições do Círculo bakhtiniano. Volochinov/Bakhtin (2004, p. 165) propõe como critério para delimitar o discurso direto a “troca de entoações”. Entoação ou entonação para o Círculo é mais que um fenômeno acústico, desde que a “voz” exprime sempre a avaliação social. Dahlet (2005, p. 249, 250 *in* Brait org.), ao tratar da questão da entonação em Bakhtin, defende que “há e ouve-se voz no texto, na medida em que a entonação é a fonte dessa voz”. Avança-se, então, para um conceito de voz e entonação vinculadas a uma “memória social depositada na palavra” (p. 250). Como tratamos de textos orais, nos quais não há marcas tipográficas, as considerações acima nos fazem recorrer ao critério de “troca de entonação” para identificar a presença do discurso direto no segmento ora analisado.

Resta ainda ressaltar que para compreendermos o trecho acima, devemos remetê-lo ao contexto geral da discussão. A entrevista começa com a exibição de um vídeo-clip que retrata uma ação policial em uma comunidade socialmente desprivilegiada. O clip culmina com a morte de um menor e atos de protesto da comunidade. A discussão instaurada pelo pesquisador visa a avaliar a ação policial. Como visto acima, a argumentação dos participantes sofre intensas transformações: de início Ênio imputa culpabilidade ao próprio menor assassinado, depois Airton levanta a hipótese de o crime ter sido cometido por um engano, e finalmente emerge

o argumento que entende a ação policial resultante de atitudes injustas e preconceituosas.

Airton, em T-100, narra um encontro que ele, um irmão e um amigo tiveram com policiais. O enunciado de Airton “reproduz” seu diálogo com policiais da ROCAM (patrulha especial da Polícia Militar). A partir do recurso do discurso direto, Airton põe em relevo a palavra autoritária que revestiria a fala de seu interlocutor na situação evocada. No glossário de “The dialogic imagination” Holquist (2004, p. 424), ao apresentar os principais conceitos trabalhados por Bakhtin naquele conjunto de textos, define o discurso autoritário em oposição ao “discurso internamente persuasivo”. O discurso autoritário é tratado como uma forma de “linguagem revestida de poder que nos aborda do exterior, ele é distanciado, um tabu, e não permite modificações em sua estrutura”. Essa definição cai perfeitamente sobre o efeito de sentido que emerge dos enunciados de Airton e Ênio, quando citam a voz do policial em seus relatos.

Em T-100, o discurso do policial assume o tom de sentenças que não devem ser submetidas a refutações, como por exemplo: **“ah! É tu mesmo, pá...vai ser preso”**. O “mesmo” adquire o sentido de “realmente”, indicando ordens que deverão ser cumpridas; o “vai ser preso”, quando aponta para eventos futuros que ocorrerão de forma inexorável, marca o discurso que não se abre a negociações. No relato de Ênio, T-103, a voz do policial é reportada nos seguintes termos: **“não tem nem como explicar isso”**, sendo um indício também de atitudes discursivas remetidas ao que Bakhtin (2006) propõe como palavra autoritária. Entre outras características, o discurso autoritário tem como fonte uma instância hierarquicamente superior e “não permite escolhas entre ele e outros possíveis discursos equivalentes” (p. 342).

Sob o aspecto da presente análise, que tem como alvo a compreensão da moralidade mediada pelo discurso, o segmento acima é importante por exemplificar fecundamente como a heterogeneidade discursiva constitui o discurso moral das pessoas. Defendemos que ao reportar a voz da polícia para seus relatos, os participantes o fazem para marcarem sua oposição à situação.

Dialogizando os turnos do segmento ora analisado com os argumentos anteriores – sobretudo o argumento que defende a ação policial (quando da avaliação do vídeo-clip) como injusta e preconceituosa –, é bastante plausível supor que Airton e Ênio estejam se valendo de estratégias discursivas que visam a discordar, discursivamente e moralmente, do tratamento por eles sofridos nas situações narradas. De forma resumida, defendemos que os participantes estão se posicionando contrariamente às ações policiais consideradas injustas e arbitrárias. Ou seja, no processo de construção de um discurso tecido para falar sobre a justiça, a alteridade, encarnando seu avesso, “entra” nesse processo e nesse discurso, tornando-se dele indissociável.

### 4.3 Análise discussão 3

Neste encontro, o principal objetivo consistia na discussão sobre a questão do furto/roubo envolvendo objetos de consumo “fetichizados” pelos jovens. Nas conversas iniciais com as dirigentes da instituição<sup>11</sup>, foi relatado que a grande maioria dos menores tinha um forte desejo por certas mercadorias, sobretudo vestimentas de grife.

De acordo com Tappan (1999, p. 87), as experiências concretas, entendidas pelos próprios sujeitos como situações de dilemas e, portanto, suscetíveis a uma plural apreciação valorativa, são as legítimas fontes para o entendimento do funcionamento moral das pessoas. Tomando isso como ponto de partida, foi planejada uma atividade onde dilemas e conflitos morais enfrentados pelos jovens em seu dia-a-dia, viessem a ser o núcleo da discussão.

Para fomentar a discussão, a parte primeira do encontro consistiu em assistir a um trecho do documentário “Falcão, Meninos do Tráfico”, no qual um menor narra seu envolvimento com a criminalidade. No trecho selecionado, o jovem entrevistado aponta, de maneira clara, a principal motivação para seu envolvimento com as fileiras do crime: a avidez por determinadas mercadorias e bens de consumo.

Na seqüência, o pesquisador apresentou um dilema hipotético: um jovem que deseja possuir uma bermuda de grife, mas não tem condição de comprá-la, se vê diante da possibilidade de cometer um furto e realizar seu desejo. O dilema/conflito moral consiste no fato de o jovem poder cometer o furto e não ser identificado enquanto infrator. Esses dois momentos se dão em função de

---

<sup>11</sup> Informação fornecida diretamente pela diretora da instituição, sr<sup>a</sup> Eluziane Prado.

possibilitar a ocorrência de relatos sobre as experiências vividas pelos jovens. A análise, no entanto, enfoca a argumentação nos diversos momentos da entrevista.

*T-1) Pesq. Todo mundo pegou? Querem ver de novo?*

*T-2) Airton – Deixa passar as outras partes.*

*T-3) Pesq.- Não, eu queria vir e conversar várias vezes, esse vídeo é novo e tem vários momentos. Eu queria entender a história desse rapaz e a vida de vocês. Quem poderia contar o que é que tava acontecendo, naquela...(inaudível) pra ver se todo mundo entendeu bem...*

Após a exibição de um trecho do documentário “Falcão, Meninos do Tráfico”, o pesquisador, em T-3, apresenta seus objetivos: “*eu queria entender a história desse rapaz e a vida de vocês*”. O pesquisador coloca em um mesmo campo a “*história desse rapaz e a vida de vocês*”. Essas primeiras ações estabelecem um possível paralelo entre a narrativa do garoto no documentário e a história de vida dos menores entrevistados. Para esse paralelo ser estabelecido, é necessária uma boa compreensão do trecho selecionado. Assim, de início, é solicitado aos jovens apresentarem seu entendimento sobre o segmento do documentário exibido.

*T-4) Hildemir – Ele tinha que roubar pra ter dinheiro.*

*T-5) Pesq. - Ele queria roubar pra ter dinheiro. E pra que é que ele queria dinheiro, assim?*

*T-6) Moisés – Pra ter uma moto...mulher...*

*T-7) Airton – Uma casa, pra ter mulher...*

*T-8) Moisés – Tirar a mãe dele da favela de onde ela tava.*

*T-9) Pesq.- É, parece que ele tinha esse desejo, né? Queria ter uma moto, ele queria... ele achava que as meninas, as “mulher”, como ele disse...*

*T-10) Moisés – Só namorava com quem tivesse moto e dinheiro.*

*T-11) Pesq- Moto e dinheiro. O que é que vocês acham disso?*

*T-12) Moisés – Acho que não é todas não. A maioria é assim.*

*T-13) Airton – A maioria é, mas...*

*T-14) Moisés – Eu tenho namorada, mas também não tenho moto, não.*

*T-15) Pesq. – Você tem namorada, mas não tem moto. Então, Moisés acha que não é necessário ter dinheiro pra ter a namorada, não é isso?*

### RISADAS

Os jovens mostram boa compreensão (T-4, T-6, T-7, T-8 e T-10) acerca do trecho do documentário exibido, na medida em que são apresentadas, coerentemente com o vídeo, as motivações narradas pelo menor protagonista da entrevista conduzida pelo rapper M.V. Bill.

Tendo em vista essa satisfatória compreensão, o pesquisador, em T-11: “o que é que vocês acham disso?”, efetua uma nova ação discursiva, quando não mais pede uma descrição das ações engendradas pelas personagens da narrativa relatada no documentário, mas sim uma avaliação dessas ações.

Avaliar ações traz a necessidade de argumentar. A argumentação, por sua natureza dialética, dialógica e reflexiva, impõe um salto qualitativo no discurso coletivo. De forma responsiva e em sintonia com as ações do pesquisador, os enunciados dos menores adquirem uma nova qualidade discursiva e tornam-se mais sofisticados, ao enveredarem pelas vias da argumentação. Vejamos.

No documentário, o menor envolvido com a criminalidade narra que sua participação em delitos está diretamente ligada ao desejo de possuir e consumir bens e mercadorias e que a posse dessas mercadorias e desses bens de consumo é a chave para o sucesso na vida afetiva. Na narrativa do jovem, as mulheres só namorariam rapazes que teriam “dinheiro e moto”. O discurso/raciocínio do garoto delinqüente parte da premissa de que todas as mulheres só namoram homens ricos. E isso é a motivação para seu envolvimento com o crime.

Pois bem. Impelidos pela necessidade de argumentar, Airton e Moisés (nos turnos T-12, T-13 e T-14) operam criticamente “em cima” da premissa base do discurso/raciocínio exposto pelo jovem infrator. Como se mostra no discurso, a ação crítica de Airton e Moisés se dá mediante uma modalização da premissa alvo da avaliação. Primeiro, Moisés, em T-12: “*Acho que não é todas não. A maioria é assim.*”, reduz o alcance universal da premissa ao trocar o modalizador “*todas*” pelo “*a maioria*”. Em seguida, Airton, em T-13: “*A maioria é, mas...*”, sugere, ao enunciar o conectivo “*mas*”, uma diminuição na abrangência do conjunto das “mulheres que só namoram rapazes ricos”. A redução do alcance da premissa criticada atinge o ápice quando a própria premissa é invalidada pelo contra-exemplo apresentado por Moisés em T-14: “*eu tenho namorada, mas também não tenho moto, não*”. O efeito de sentido criado por Moisés seria algo da ordem: o que o “menino” diz na entrevista não é verdade, pois eu mesmo sou exemplo disso.

Indo além dos limites traçados pelo formalismo da Lógica, destacamos as implicações decorrentes da argumentação dos menores no tangente à constituição do funcionamento do psiquismo no campo da moralidade. Nessa linha, quando Moisés e Airton invalidam a argumentação do menor infrator, o evento a ser ressaltado não é apenas o “furo” encontrado no raciocínio criticado, mas, sobretudo, o manejo do discurso na forma da argumentação para manifestar uma forte oposição às posições axiológicas encerradas na narrativa do jovem delinqüente expostas no documentário.

O trecho do documentário exibido e avaliado expõe um menor altamente vulnerável com baixíssimo grau de responsabilidade: um garoto de apenas catorze anos de idade totalmente comprometido com a criminalidade e com o consumo de drogas. No documentário, é informado que o menor foi morto durante o intervalo de

tempo que se passou entre a entrevista concedida e a edição do documentário. Na narrativa exposta, a violência torna-se extremamente banal. Entre outras passagens, o menor afirma cometer assalto à mão armada e ser usuário de diversos tipos de drogas (maconha, cocaína e crack).

Considerando esses elementos, a situação planejada e submetida a processo avaliativo pelos participantes – em sua quase totalidade presos por praticarem furto/roubo e/ou por serem usuários de drogas ilícitas –, por apresentar um jovem delinqüente extremamente mal sucedido, tenda a favorecer a emergência de posições opostas às apresentadas. Nesse movimento, a alteridade passa a ser convocada para servir ao processo de construção dos argumentos que lhes são opostos. Tendo como pressuposto a gênese sócio-semiótica do *self*, a ação do pesquisador em T-11, ao instaurar a argumentação, abre espaço para que o discurso passe a capitanear o próprio processo de constituição moral dos participantes da atividade discursiva.

*T-16) Pesq – Deve ter sido o que Airton? Alexandre? Fala alto, eu quero ouvir e escutar cada um aqui.*

*T-17) Airton – Ele fala muita abobrinha, não interessa não.*

*T-18) Pesq. – O que ele falou não interessa? É isso mesmo Alexandre? Mas a história parece que foi essa, não foi isso? O rapaz, lá do clip, disse que fazia roubo, não foi roubo?*

*T-19) Ênio – Assalto.*

*T-20) Pesq. Roubo, assalto, pra...*

*T-21) Ênio – Ter dinheiro.*

*T-22) Moisés – Ter dinheiro, se drogar.*

*T-23) Ênio – (Inaudível).*

*T-24) Pesq. – A vida dele era essa. Ele...*

*T-25) Ênio – Ele disse “se morrer vai descansar”. Ele acha melhor (inaudível).*

Nesse segmento, os participantes seguem descrevendo a entrevista recém assistida e dão continuidade à apresentação do repertório de motivos que estariam na base das ações do menor infrator retratado no documentário. No trecho, torna-se evidente uma intrincada rede de poder e hierarquia estabelecida entre os menores.

Os participantes da pesquisa convivem diariamente e dividem o mesmo espaço durante um relativo longo período de tempo. Nesse convívio, relações de poder são construídas e se mostram no discurso. O turno de Airton (tido pelas dirigentes da instituição como uma “liderança”), em T-17: *“Ele fala muita abobrinha, não interessa não”* retrata essa hierarquia que perpassa as relações entre os jovens. Airton “carnavaliza” o cenário quando se auto-investe do poder de “distribuir” a posse do turno de fala, ao eleger o que seria e o que não seria interessante ser contemplado e debatido. No turno imediatamente anterior, T-16, o pesquisador diz *“eu quero ouvir e escutar cada um aqui”*, demonstrando uma equidade de status atribuída a cada um dos membros da comunidade discursiva. Nesse mesmo sentido (manifestar um tratamento igualitário) é a réplica em tom de provocação que ocorre em T-18 *“O que ele falou não interessa? É isso mesmo Alexandre?”*.

Com as ações acima, o pesquisador convoca o próprio menor desprivilegiado para comparecer ao discurso. Dessa forma, partindo de uma perspectiva teórica onde o discurso é entendido como local de embate entre valores, as ações discursivas do pesquisador contribuem para a criação e manutenção de um ambiente nos quais as vozes e posições valorativas sejam percebidas como equípolentes, no sentido da possibilidade de sua manifestação. Na seqüência (T-19: *“assalto.”*; T-21: *“ter dinheiro”*; T-22: *“ter dinheiro, se drogar.”*; e T-25: *“ele disse ‘se morrer vai descansar’. Ele acha melhor...”*) há uma continuidade na descrição das motivações apresentadas pelo menor infrator no trecho do documentário avaliado.

T-26) Pesq. – *Que é que vocês acham disso, que ele falou “se morrer”... parece que ele não se importava muito com o que ia acontecer com ele. O que vocês acham dessa atitude dele?*

T-27) Airton – *Uma atitude errada, meu... eu já ia saber que eu ia morrer, mas oxe... meu irmão, na vida que eu tou, num queria morrer na vida que eu tou não.*

T-28) Pesq.- Airton queria... *acha que ele tava numa posição errada, não é Airton?*

T-29) Airton – *Acho não, tenho certeza.*

T-30) Pesq. – *Então por que você fala com tanta certeza assim, que ele tava numa posição, numa situação que você acha errada?*

T-31) Airton – *O cara usando droga, roubando. Num gosta do pai, da mãe, não tem ninguém pra cuidar dele... aí (inaudível), roubar né?*

T-32) Moisés – *Matar.*

T-33) Gilson – *Às vez, até disposição de matar tem, velho.*

T-34) Moisés – *Pelo jeito que ele falou aí...*

T-35) Gilson – *Aí, tanto fez... morrer ou não morrer.*

No trecho acima, destaca-se o alcance da argumentação no que diz respeito aos processos de construção colaborativa de conhecimentos e re-significação dos sentidos contemplados pela atividade discursiva. Em T-26, o enunciado “*parece que ele não se importava muito com o que ia acontecer com ele. O **que vocês acham dessa atitude dele?***” tem o poder de provocar movimentos exotópicos. Novamente aqui o pesquisador pede um posicionamento valorativo acerca da posição do menor retratado no documentário. Como visto anteriormente, emitir julgamentos morais traz a necessidade de argumentar. Elaborar argumentos, por sua vez, impõe aos sujeitos descentram-se de suas perspectivas imediatas, desde que a argumentação, sendo essencialmente dialética, acarreta levar em conta a posição do outro. Levar em conta a *posição do outro* é o que se encontra subjacente ao conceito bakhtiniano de

exotopia. Na base da idéia de exotopia há uma não coincidência entre o olhar que temos do outro e o olhar que o outro tem de si mesmo. Exotopia implica um desdobramento de olhares, logo um deslocamento envolvendo valores.

Um dos alicerces da “arquitetônica do real”, tal como elaborada em Bajtin (1997), é que da unicidade do lugar ocupado por cada indivíduo derivam posições axiológicas. Do lugar singular a partir do qual cada sujeito aprecia o mundo desprendessem valores. O conceito bakhtiniano ajuda na compreensão do alargamento que se dá em nossas visões quando passamos a enxergar a realidade enriquecida pelo olhar do outro, pois esse olhar sempre nos traz um “excedente de visão” antes não vislumbrado.

Esse desdobramento de olhares/valores é o que ocorre quando Airton aprecia as posições valorativas do menor no documentário “Falcão, Meninos do Tráfico”. O turno T-27: *“Uma atitude errada, meu... eu já ia saber que eu ia morrer, mas oxe... meu irmão, na vida que eu tou, num queria morrer na vida que eu tou não”* traz profundas marcas do desdobramento aludido. T-27 é um turno que marca o desacordo entre dois planos valorativos: o de Airton e o do menor criticado.

Esse movimento de desacordo tem seu início a partir do “acolhimento” da posição alheia, pois o *“eu já ia saber que ia morrer”* faz parte do plano axiológico do outro (do menor retratado no documentário). Esse trecho do enunciado de Airton deve ser remetido ao contexto de vida do outro, mas que é assumido por Airton como seu. Tal como formulada pelo pesquisador em T-26, a questão recai sobre as atitudes de um “ele”: *“parece que **ele** não se importava muito com o que ia acontecer com **ele**. O que vocês acham dessa atitude **dele**?”*. Na fala de Airton, no entanto, o “ele” – um “outro” – passa a ser um “eu”. Na primeira parte do movimento, Airton abandona seu centro axiológico para coincidir com o plano valorativo alheio. Após

essa coincidência, Airton retorna ao seu plano axiológico negando o do outro: “*na vida que eu tou, num queria morrer na vida que eu tou não*”.

Todo esse circuito – o próprio movimento exotópico –, implicando saídas e retornos aos centros de valores dos sujeitos, é constituído via argumentação. Esse movimento discursivo confere mais robustez às críticas direcionadas às posições do menor infrator que tem suas perspectivas avaliadas. Quando, em T-28, o pesquisador pergunta a Airton se ele “acha” as posições apreciadas equivocadas, a resposta, T-29, é contundente: “*Acho não, tenho certeza*”.

T-29 é um turno marcado pela *autoria*. No campo da criação verbal, autorar é essencialmente produzir discursos a partir de posições axiológicas. Em T-29 as marcas da autoria não decorrem apenas do uso da primeira pessoa (no caso, pelo uso do pronome “eu”, oculto), mas principalmente por ser um turno que destoa da voz do pesquisador, justamente por trazer firmes posições valorativas, marcadas no discurso pelo “*tenho certeza*”.

A firmeza nas perspectivas de Airton faz com que ele não se submeta à autoridade que reveste a fala do pesquisador, enquanto portador de um discurso oficial. Pelo contrário, Airton “conserta” a fala do pesquisador, imprimindo robustez às suas perspectivas. Do “achar” (enunciado pelo pesquisador) ao “ter certeza” (afirmado pelo jovem) há um percurso epistêmico-valorativo que traz à tona um discurso que se mostra convincente a si mesmo, (discurso internamente persuasivo). Importante aqui é ressaltar que esse “percurso epistêmico-valorativo” tanto é constituído pela argumentação quanto é materialmente (textualmente) capturado pelo rastreamento do processo argumentativo.

A argumentação de Airton abre espaço para os demais participantes marcarem oposição ao discurso do menor infrator alvo da avaliação do grupo. Essa

oposição é implícita e desponta (T-31: *"o cara usando droga, roubando. Num gosta do pai, da mãe, não tem ninguém pra cuidar dele... **aí** (inaudível), roubar né?"*; T-32: *"matar"*; T-33: *"às vez, até disposição de matar tem, velho"*; T-34: *"pelo jeito que ele falou **aí**..."* e T-35: *"**aí**, tanto fez... morrer ou não morrer."*) na forma de possíveis conseqüências decorrentes das ações do garoto, tal qual apresentadas no trecho do documentário exibido.

Destaca-se, nesses turnos (T-31, T-34 e T-35), o uso do advérbio "aí" (em negrito acima) que, a partir de uma abordagem trans-lingüística do discurso, adquire extensões mais abrangentes do que a canônica definição gramatical: "palavra invariável que modifica verbo, adjetivo ou outro advérbio, ou oração equivalente a esses, exprimindo circunstância de tempo, lugar, modo, intensidade, etc." (AURÉLIO, 2002). O advérbio "aí", nos enunciados anteriores, é usado para circunscrever todo o contexto axiológico do menor infrator avaliado. O "aí" é usado como contra-ponto para um implícito "aqui" que destoa em valores desse "aí". Importante pensar o "aqui" estando para o "eu" assim como o "aí" estando para o "outro".

Esse jogo de posições valorativas, que se enfrentam e se inter cruzam no discurso, é proposto pela atual análise como importante fonte para compreensão do desenvolvimento moral, desde que, nesses lances, há efetivas possibilidades de uma avaliação, transformação e consolidação de posições axiológicas e, conseqüentemente, descortinam-se condições para uma (re)-organização das perspectivas morais dos participantes engajados na teia discursiva.

*T-36) Pesq. – Parece que ele tinha essa posição, pra ele... ele não tava muito preocupado com as conseqüências, né? O que é que vocês acham dessa atitude? Oh Hildemir?*

T-37) Hildemir – inhô?

T-38) Pesq. – O que é que vocês acham da atitude do garoto? Ele disse que parece não tava nem muito aí, se...

T-39) Hildemir – Eu acho que a atitude dele era matar ou morrer.

T-40) Pesq. A atitude dele era matar ou morrer. O que é que vocês acham desse tipo de pensamento?

T-41) Sérgio – (inaudível) dinheiro pra comprar roupa.

RISADAS.

T-42) Pesq. O que é que vocês acham, do garoto lá que a gente viu na filmagem? Ele tava pensando nas conseqüências? Moisés falou das conseqüências, não foi Moisés?

T-43) Moisés – Tava não.

T-44) Pesq. O que é que vocês acham? Ele tava pensando nas conseqüências dos atos que ele tava cometendo?

T-45) Moisés – Tava pensando só nas vantagens. De roubar e pegar o dinheiro...

T-46) Airton – Um dia vem a rebordosa...(inaudível). Morreu aos poucos meu véio....

Pensar nas conseqüências decorrentes da ação é um aspecto relevante para a compreensão do funcionamento moral das pessoas. Baron (1990, p. 78) aponta o “apelo às conseqüências” como chave para o entendimento do domínio moral, uma vez que todos os sistemas morais visam a “regular a ação que pode afetar outras pessoas”.

No trecho acima, o pesquisador insere a questão do “apelo às conseqüências”, ao problematizar a conduta do menor infrator, tal como apresentada no documentário exibido, enfatizando justamente as conseqüências que decorreriam dessa mesma conduta. T-36 “*Parece que ele tinha essa posição, pra ele... ele não tava muito preocupado com as **conseqüências**, né? O que é que vocês acham dessa atitude? Oh Hildemir?*” marca o início dessa jornada.

No entanto, as réplicas que surgem (T-39: “*eu acho que a atitude dele era matar ou morrer.*” e T-40: “*dinheiro pra comprar roupa.*”) são mais uma descrição das ações do que uma avaliação das mesmas. O insucesso na instauração de uma discussão que tenha no “apelo às conseqüências” seu guia faz surgir novas estratégias discursivas no processo de condução da discussão.

Em T-42: “*o que é que vocês acham, do garoto lá que a gente viu na filmagem? Ele tava pensando nas conseqüências? **Moisés falou das conseqüências, não foi Moisés?***” o pesquisador afirma que “*Moisés falou nas conseqüências*”, mesmo sem o termo “conseqüência(s)” ter emergido explicitamente nos enunciados dos menores anteriormente. A resposta de Moisés em T-43: “*tava não*”, adquire o sentido próximo a algo como “o menor entrevistado no documentário não estava pensando nas conseqüências de suas ações”. Efeito esse que precipita a cobrança por uma apreciação valorativa dessas ações (T-44: “*O que é que vocês acham? Ele tava pensando nas conseqüências dos atos que ele tava cometendo?*”).

Como réplicas ao turno T-44, os Turnos T-45: “*Tava pensando só nas vantagens. De roubar e pegar o dinheiro...*” (Moisés) e T-46: “*Um dia vem a rebordosa...(inaudível). Morreu aos poucos meu véio....*” (Airton) devem ser interpretados fazendo parte de uma mesma unidade discursiva. Isso porque o turno de Airton (T-46) assume o turno anterior (T-45), dando-lhe *acabamento*.

Acabamento, enquanto categoria bakhtiniana, decorre do “vácuo” de conclusão inerente tanto ao processo de criação artística quanto à produção de sentido no âmbito da comunicação humana. Para o propósito do atual trabalho, interessam as implicações interativas decorrentes da categoria evocada. Numa abordagem dialógica da linguagem, cada enunciado é entendido como elaboração responsiva retrospectiva (contempla enunciados anteriores) e prospectiva (sensível

a possíveis réplicas). Bakhtin (2003, p. 297, grifo nosso), entende que um enunciado por ser resposta aos enunciados anteriores “os rejeita, confirma, *completa*, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta”. De forma sumária, como destaca Todorov (2003, p. xxxi) no prefácio à edição francesa da “Estética da Criação Verbal”, o acabamento é sempre oriundo da alteridade. É justamente nesses termos que o turno T-46 de Airton completa o turno T-45 de Moisés, conferindo-lhe acabamento.

Quando se trata de argumentar acerca de questões éticas, o processo de conferir acabamento aos enunciados anteriores tem repercussões de ordem desenvolvimentista, pois o acabamento traz a oportunidade de ressignificar os sentidos anteriores. Importante frisar o conceito de desenvolvimento moral tomado na atual abordagem: aumento no grau de complexidade dos argumentos axiológicos emergentes. Nesses termos, T-46 além de completar T-45 dota-o de maior sofisticação quando relatado aos turnos que o antecede.

No trecho analisado, o pesquisador evoca, até então sem sucesso, a necessidade de levar em consideração a questão das conseqüências das ações. Entre T-45 e T-46, Airton e Moisés não só descrevem as ações esboçadas pelo menor no documentário, mas as submetem a processo apreciativo. Ao submeterem as ações do menor à avaliação, o argumento de Airton e Moisés (considerando que o argumento que perpassa T-45 e T-46 é construído de forma colaborativa, por ser formulado por dois sujeitos empíricos mas, que no plano do sentido, devem ser tomados como uma unidade) toca na questão das conseqüências – ponto capital para o entendimento do funcionamento moral.

A questão das conseqüências desponta no discurso dos participantes quando, em T-46, Airton enuncia: “*um dia vem a rebordosa*”. Tanto os significados

estabelecidos (rebordosa enquanto repreensão, situação desagradável), como os significados laterais (rebordosa enquanto “ressaca” pelo abuso de drogas) trazem à tona o apelo às conseqüências. Destaca-se a oportunidade, gerada no transcurso da argumentação, de os participantes poderem criticar posições axiológicas “empobrecidas”.

Vale ressaltar ser o empobrecimento moral subjacente às ações narradas pelo menor no documentário decorrente muito menos de uma visão universalista, onde valores, como a justiça, estariam no topo, do que da possibilidade de uma apreciação a partir de um olhar que vê o mundo moral desde uma ótica da responsabilidade – visão que conjuga responsabilidade e responsividade.

Encarar o mundo a partir da categoria da responsabilidade é incompatível com discursos/raciocínios/olhares achatados em uma única perspectiva valorativa. Esse “achatamento moral” permeia a narrativa do menor no trecho do documentário “Falcão: meninos do tráfico”. E é esse achatamento que é criticado no argumento elaborado por Airton e Moisés.

Em Kohlberg (1984), o segundo estágio (moralidade individualista) é orientado por ações voltadas para servir aos interesses particulares. Mesmo não comungando das teses universalistas encontradas na abordagem cognitivista, o hedonismo vulgar, descrito por Kohlberg no segundo estágio, próximo ao de La Mettrie (1747/1982), o qual entende o prazer sensual e imediato como explicação final para todo comportamento humano, não é tomado como parâmetro para caracterizar o desenvolvimento moral. Nessa perspectiva, Moisés e Airton argumentam em oposição a uma visão moral “estreita”, tendo possibilidade de superá-la no fluxo da argumentação.

No quadro conceitual traçado por Kohlberg (1984), a justificativa apresentada por Airton, como forma de marcar oposição às posições avaliadas (T-46: “*Um dia vem a rebordosa...(inaudível). Morreu aos poucos meu véio....*”) seria possivelmente rotulada como pertencente ao estágio mais rasteiro do desenvolvimento moral: “moralidade heterônoma”. Nesse patamar de desenvolvimento, de acordo ainda com Kohlberg, as ações são motivadas pelo temor ao castigo. No enunciado de Airton, o castigo seria a “rebordosa”, ou a própria morte. Assim, o argumento analisado não estaria descolado do nível mais baixo: o nível pré-convencional. Todavia, por “alargar” as posições valorativas subjacentes à narrativa do garoto retratado no documentário, desde que T-45 e T-46 levam em conta o apelo às conseqüências – um evento axiológico novo na argumentação dos participantes, e importante para o desenvolvimento moral –, o argumento emergente, elaborado por Moisés e Airton, é entendido aqui como dotado de um maior nível de complexidade. Ou seja, no plano micro-genético, o argumento analisado implica desenvolvimento.

*T-47) Pesq. – Vocês conhecem algum tipo de situação parecida com essa?*

*T-48) Airton – Eu conheço.*

*T-49) Pesq. – Conhece? Conta pra gente...Eu queria escutar*

*T-50) Airton – Desse menino aí, eu acho que não é muito parecida não. Acho que é um pouquinho parecida.*

*T-51) Pesq. – Sei.*

*T-52) Airton – Um pirraio que tava (inaudível) deixou a mãe. **A irmã foi aceitar a Bíblia**, que era crente a irmã. **E ele (inaudível) a vida louca** (inaudível).*

*T-53) Pesq. – O que?*

*T-54) Airton – A vida louca, roubando, traficando, matando. Já teve uma passagem aqui, nessa unidade. Mataram a mãe dele, ele tava aqui...*

*T-55) Pesq. – Mataram a mãe dele? Qual foi a razão?*

T-56) Airton – *Da mãe dele?*

T-57) Pesq. – *Sim.*

T-58) Airton – *Não sei. Tava envolvida com droga.*

T-59) Pesq. – **Alguém** já viveu uma situação parecida (*inaudível*) crime de roubo não foi **Davi**?

SILÊNCIO

T-60) Pesq. – *Parece que na situação do rapaz, lá era um menor que tinha se envolvido com roubo. E eu tou perguntado aqui pra Airton, pra você, pra Gilson, a todos se vocês conhecem algum tipo de história semelhante, que você já tenha vivido ou um colega, uma pessoa conhecida, que tenha uma história parecida com essa.*

SILÊNCIO.

Obedecendo aos objetivos planejados – precipitar relatos vividos pelos participantes sobre dilemas/conflitos morais –, o pesquisador solicita, em T-47, a narração de “*algum tipo de situação parecida com essa*”. A situação “*parecida com essa*” refere-se ao relato exibido no trecho do documentário exibido. Airton apresenta-se solícito e se dispõe a contar uma história “*um pouquinho parecida*”, qual seja: “*um pirraio que tava (inaudível) deixou a mãe. **A irmã foi aceitar a Bíblia, que era crente a irmã. E ele (inaudível) a vida louca (inaudível)***”, em T-52. O evento a ser destacado é a dicotomia secular-sagrado estabelecida para marcar diferenças entre os dois principais actantes citados: o garoto – protagonista da narração – e sua irmã.

Thoma (1994) apresenta um estudo comparativo no qual o Universo moral é revisado à luz de duas perspectivas: teorias científicas e crenças religiosas. O autor inicia seu livro (p. 200), explorando as questões acerca do desenvolvimento moral a partir de um ponto de vista não científico: esboçando o que seria uma “teoria ingênua”, calcada no senso comum, onde categorias como *livre-arbítrio, bondade e maldade* forneceriam os conceitos explicativos para a moralidade, e finaliza-o

ênfatizando o potencial e a “importância do papel da fé no comportamento moral das pessoas” (p. 205, tradução nossa). Intuitivamente, e obviamente sem pretensões acadêmicas, Airton percorre caminho paralelo.

Em sua narrativa, a fé religiosa é o marco diferencial entre dois planos morais contrários. Duas visões de mundo (com dois contextos axiológicos distintos e destoantes) são exploradas ao longo do enunciado de Airton: uma que adere à fé; outra que abraça a criminalidade. Para discorrer sobre o crime, a “*vida louca*”, Airton precisa de um *projeto de discurso* (ORLANDI, 2002, p. 37) que pretende se fazer compreensivo face aos interlocutores. O projeto de discurso, tal qual se mostra no enunciado T-52, é elaborado pela disposição de Universos morais que se contrastam. O livre-arbítrio desponta no enunciado a partir da antítese - figura de linguagem criada pela aproximação de palavras cujos sentidos são antônimos (DUCROT; TODOROV, 1998, p. 254) –, presente a T-52.

No caso, Airton aproxima/contrasta a “*vida louca*” ao “*foi aceitar a Bíblia*”, fazendo emergir a idéia de vidas que se bifurcam tendo uma mesma origem: o laço consangüíneo (a história versa sobre um casal de irmão). O efeito de discurso produzido, nesse momento, tangencia a questão da liberdade, uma vez que a narrativa trata de irmãos que, apesar da mesma matriz, distanciam-se pelos rumos dados às suas vidas.

Os recursos angariados na Lingüística e no campo da Análise do Discurso são importantes para a atual análise ao se prestarem para a compreensão dos fenômenos desenvolvimentistas de ordem moral. Nessa direção, o evento psicológico destacado não é a antítese enquanto fenômeno da língua, mas sim a oposição estabelecida, via discurso, entre posições antitéticas envolvendo valores.

Temos então, no trecho acima, duas vozes morais em embate: a moralidade que emana da religiosidade e a moralidade forjada na criminalidade e na delinqüência.

Nesse confronto entre a moralidade religiosa e a moralidade da delinqüência, Airton, em T-54: "*A vida louca, roubando, traficando, matando. Já teve uma passagem aqui, nessa unidade. Mataram a mãe dele, ele tava aqui...*", posiciona-se em oposição à criminalidade, rotulada como "vida louca". Primeiramente, Airton apresenta um elenco de ações relacionadas ao mundo do crime: o roubo, o tráfico e o crime de morte. Em seguida, faz saber que o protagonista de sua narrativa "*já teve uma passagem aqui, nessa unidade*" e que "*mataram a mãe dele*". Ou seja, Airton aponta as conseqüências decorrentes da militância criminoso, evocando aspectos não positivos que rondam o mundo do crime: a perda da liberdade e a própria perda da vida. Enfim, o embate axiológico acima tem sua importância por disponibilizar a oportunidade de os participantes engajarem-se e defenderem perspectivas morais que destoam daquelas aparentadas ao crime e à violência.

Na parte final do recorte, o pesquisador, em T-59: "*Alguém já viveu uma situação parecida (inaudível) crime de roubo não foi Davi?*" torna a solicitar narrativas semelhantes às situações debatidas. O enunciado acima carrega um problema acerca de *endereçamento*. Um postulado subjacente à concepção dialógica da linguagem é o entendimento dos enunciados componentes da cadeia discursiva tendo sempre um endereçamento. O discurso é sempre direcionado para o outro. Isso significa que no processo de enunciação, mesmo se imaginarmos uma situação limite, na qual teríamos um sujeito solitário simplesmente pensando, os enunciados visam à alteridade. Bakhtin (2006, p. 275) fala de uma "orientação dialógica do discurso" para ressaltar a natureza *endereçada* do discurso.

Em T-59, o processo envolto no endereçamento se mostra problemático, pois o pesquisador começa direcionando sua fala tanto para um *destinatário indireto*, ação marcada no discurso pela enunciação do pronome indefinido *alguém*, quanto para um *destinatário direto*, ação discursiva capturada ao final do enunciado, quando o pesquisador convoca um dos participantes específicos: Davi. Dessa ambigüidade resulta o silêncio.

Laplane (2000, p. 64), em um estudo acerca da interação em sala de aula, conclui que o silêncio “pode não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa e realizar a necessidade defensiva de evitação”. O silêncio pode então ser uma manifestação de desconforto. O silêncio, no trecho analisado, tem suas origens numa possível intimidação experimentada pelos participantes que se vêem convocados a “confessar” seus atos de infração. O silêncio também impõe ao pesquisador uma demanda por novas *estratégias discursivas*, entendidas aqui como o modo pelo qual o sujeito, a partir de seus objetivos comunicativos, escolhe, conscientemente ou não, o conjunto de operações discursivas, dentro de um quadro regulado por regras, normas ou convenções (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 217).

*T-61) Pesq. O que é que vocês acham da ação? No caso, um menor envolvido com roubo? O que é que vocês pensam sobre esse tipo?*

*T-62) Airton – Isso é errado, né?*

*T-63) Pesq. – Airton está colocando que é errado. Por que Airton?*

*T-64) Airton – Por que é errado?*

*T-65) Pesq – Sim.*

*T-66) Airton – Porque a gente não deve pegar nada dos outros.*

A estratégia discursiva consiste, tal qual aparece em T-61, em pedir uma apreciação acerca das ações do garoto retratado no documentário exibido no início

da atividade, agora camuflado por detrás do dêitico “*um menor*”. Embora essa ação já tenha sido realizada, cada momento na discussão pode ser enriquecido pelo conjunto de enunciados anteriores. A apreciação surge na fala de Airton de modo sumário: “*Isso é errado, né?*”.

O destaque é dado não apenas ao desacordo e a oposição às perspectivas valorativas do menor que tem suas ações avaliadas – evento já ocorrido anteriormente –, mas pela enunciação da contração “né”. Essa contração aponta para um discurso que pede para ser referendado, um discurso que busca sua justificativa no passado. O “né” é um marcador conversacional corriqueiro que, em muitas situações, como é o caso, estabelece uma ponte lingüística que une sentidos atuais a sentidos prévios, fazendo emergir o efeito de discurso de um saber compartilhado. É como se Airton estivesse enunciando algo da ordem do esperado, sobretudo quando situamos seu discurso atrelado às condições de produção: uma discussão avaliativa, instaurada dentro de uma instituição sócio-educativa, acerca da execução de atos infracionais.

Airton apresenta um ponto de vista sem explicitar uma justificativa para o mesmo, fato que precipita a ação do pesquisador em T-63: “*Airton está colocando que é errado. Por que Airton?*”. A réplica, T-64: “*Porque a gente não deve pegar nada dos outros*”, é tipicamente o que Bakhtin (2006, p. 343) aponta como discurso autoritário. Este (o discurso autoritário) “entra em nossa consciência como uma massa compacta e inerte”, e sua “estrutura semântica é estática e morta, ele é plenamente acabado e tem somente um único sentido”. O enunciado de Airton é monossêmico e soa como uma frase construída *a priori*. O “*a gente não deve pegar nada dos outros*” assemelha-se a um dogma moral.

As condições de produção que determinam os dizeres no âmbito de uma instituição sócio-educativa destinada a receber menores infratores dificultam a oposição ao preceito moral evocado por Airton em T-64. Tanto o conjunto de saberes e crenças circulantes no grupo social ao qual pertencem ou ao qual se referem os participantes, quanto as limitações impostas pelos lugares, instituições e papéis sociais nos quais estão inscritos os falantes, fortalecem o argumento legalista subjacente à fala de Airton. Remontando este argumento teríamos: roubar é uma ação errada (ponto de vista exposto em T-62) porque devemos respeitar a propriedade alheia (justificativa presente ao turno T-64). Dentro da abordagem Kohlberguiana e neo-kohlberguiana, o raciocínio esboçado acima seria possivelmente enquadrado no nível convencional de moralidade, no qual a ação encontra justificativa desde que contribua para manutenção do que está institucionalmente e legalmente estabelecido.

Diferentemente da possível classificação dada a partir do marco cognitivo-desenvolvimentista, enxergamos no argumento de Airton a emergência e o fortalecimento de um discurso moral dogmático e doutrinado, mas, como assinalado anteriormente, que encontra sustentação a partir de dados situacionais: o lugar de sua ocorrência e os saberes que lá circulam.

Assistindo ao fortalecimento do discurso autoritário e tendo como função mediar a situação de produção de sentidos a partir de sua ação responsiva aos enunciados emergentes (contemplando o que foi dito e o que pode/deve ser dito), o pesquisador passa a introduzir, neste momento, o dilema hipotético.

*T-67) Pesq. – Eu vou contar aqui uma estória pra gente. Eu queria que a gente comentasse sobre essa estória. A gente (INAUDÍVEL) estória, a primeira estória do rapaz que tava com a esposa doente. Foi isso?*

T-68) *Pesq- Alexandre? Posso pedir uma coisa? Deixa esse cartãozinho pra depois. Tu guarda?*

T-69) *Alexandre – Hum, hum...*

T-70) *Ênio – Me dá o papel menino. Tá amassando o papel....*

T-71) *Airton – Bota ali em cima...*

T-72) *Pesq – Bem. Não sei se vocês estão lembrados, a primeira estória que a gente discutiu foi estória do rapaz que tava com a mulher doente...*

T-73) *Alexandre – Foi.*

T-74) *Pesq. O rapaz tava com ...*

T-75) *Ênio – A mulher com câncer.*

T-76) *Pesq. – Exato.*

T-77) *Airton – Ele teve que invadir a farmácia.*

T-78) *Pesq. Aquela estória da farmácia...*

T-79) *Ênio – (inaudível) o espancamento...*

T-80) *Pesq. – Hein?*

T-81) *Ênio – O espancamento do farma....ceuto*

T-82) *Pesq. – Ele poderia até se envolver com uma briga, lá dentro...*

T-83) *Moisés – pra conseguir o remédio.*

T-84) *Pesq. – Pra conseguir o remédio.*

T-85) *Ênio – Pra curar a mulher dele.*

T-86) *Pesq. – Pra a mulher que tava com câncer. E ele tava sem dinheiro e agente discutiu a participação.*

No segmento acima, há uma preparação para a apresentação do dilema hipotético, apresentado em seguida. Essa preparação se dá mediante a recordação do dilema discutido no encontro inicial, ação explicitada pelo pesquisador em T-72: *”Bem. Não sei se vocês estão lembrados, a primeira estória que a gente discutiu foi estória do rapaz que tava com a mulher doente...”*.

Sob a perspectiva dos participantes, o dilema discutido no primeiro encontro é recontado, agora, já com possíveis desfechos. Destacam-se três momentos: Airton, em T-77, Ênio, em T-81 e Moisés em T-83. No enunciado de Airton T-77: **“ele**

***teve que invadir a farmácia***”, o desfecho do dilema de Heinz é sugerido pelo tempo verbal que aponta para o passado. Além de situar a ação conclusa, a solução apresentada por Airton (a invasão da farmácia pelo protagonista do dilema) traz marcas típicas do pensamento/discurso moral. Na sua primeira obra destinada aos problemas morais – *Fundamentos da Metafísica dos Costumes* –, Kant (1785-1967) diferencia a Teoria do Conhecimento da Ética, caracterizando o terreno dessas duas esferas do pensamento filosófico. A Teoria do Conhecimento se valeria da “razão pura” investigando o campo do “ser”; no âmbito da ética, a “razão prática” balizaria a ação moral, sustentada pelo “dever-ser”. Ou seja, de acordo com Kant, é na passagem do ser para o dever-ser que o pensamento moral é instaurado.

O enunciado de Airton vem marcado pelo discurso moral justamente pelo caráter “normativo” que o perpassa, capturado textualmente pelo emprego do verbo Ter acompanhado da conjunção “que”. O sentido que emerge do enunciado de Airton é o de uma ação que se dá pelo sentimento de obrigação. No caso, o protagonista do dilema de Heinz (o esposo que tem sua mulher doente) tem o dever/obrigação de salvar a vida de sua esposa enferma. Esse posicionamento implica uma visão axiológica fundada em princípios e valores assimétricos. No enunciado de Airton, o princípio valorizado seria o da “vida humana”.

O outro momento destacado é o enunciado de Ênio em T-81: “*O espancamento do farma....ceuto*”. T-81 é um turno que pondera possíveis conseqüências decorrentes da ação do protagonista do dilema de Heinz. Como ressaltado anteriormente o “apelo às conseqüências” é um ponto importante dentro do funcionamento moral das pessoas. É plausível defender o enunciado de Ênio marcando oposição ao de Airton, uma vez que T-81, ao ponderar desfechos violentos para o dilema, ressalta aspectos não contemplados no argumento de seu

colega, que poderiam o invalidar. De forma esquemática ter-se-ia o argumento de Airton (o protagonista deve invadir a farmácia), e a restrição/oposição de Ênio (a invasão pode resultar em violência). Um terceiro movimento viria da fala de Moisés em T-83: *“pra conseguir o remédio”*. Moisés oferece uma resposta à oposição, fortalecendo o argumento de Airton, desde que aponta uma justificativa (conseguir o remédio) para o ponto de vista apresentado por Airton. Esse posicionamento (invadir a farmácia, assumindo o risco de se envolver em ações violentas, para conseguir o remédio) ganha a adesão de Ênio em T-85: *“pra curar a mulher dele”*. Para o processo de condução da discussão em grupo, o segmento tem sua relevância por servir como momento introdutório para o dilema apresentado a seguir.

*T-87) Pesq. Eu trouxe uma segunda estória. A estória de uma rapaz.. é muito parecida com a história daquele menino que a gente viu no filme. É um rapaz... e ele mora na periferia, e ele tinha um desejo muito grande, pra conseguir aquelas roupas...*

*T-88) Airton – O senhor ainda vai colocar o clip?*

*T-89) Pesq. – A gente tem mais de um clip pra gente assistir, tá certo? Eu vou visitar vocês muitas vezes, ainda, durante quase um ano inteiro. Eu vou estar aqui uma vez por semana, e cada vez eu vou trazer um clip...*

*T-90) Airton – Não. eu tou dizendo esse aí mesmo de Falcão os meninos do tráfico.*

*T-91) Pesq. Tem mais outro pedaço...*

*T-92) Airton – Dá tempo ainda hoje?*

*T-93) Pesq. Hoje eu não sei. Eu queria fazer essa discussão primeiro, mas como eu vou vir aqui outras semanas, a gente vais escutar outras partes outros momentos desse vídeo, Tá certo Airton? Se você tiver algum... aí a gente, na seqüência vai discutir. Certo?*

*T-94) Pesq. – Então a estória que eu tou contando, é a estória de um rapaz que tinha um desejo muito grande de ter essas bermudas de grife. Acho que vocês conhecem. Tem algum tipo de bermuda?*

T-95) Ênio – *Ciclone*.

T-96) *Pesq.* – *Ciclone*.

T-97) *Moisés* – *Seaway*.

T-98) *Gilson* – *Bilabong*.

VOZES SOBREPOSTAS.

T-99) *Pesq.* *Como é que é, Ênio?*

T-100) Ênio – *Nico-Boco*.

T-101) *Pesq- Nico-boco. Só essas bermudas de grife. Acho que vocês conhecem. Já compraram várias dessas grifes, não foi? Pelo menos eu tenho aqui: ciclone, seaway, Bilabong...*

T-102) *Gilson* – *Nico-boco*.

T-103) *Pesq. Vocês sabem muito bem que tipo de roupa eu tou falando, né isso?*

T-104) *Hildemir* – (*inaudível*).

*Risadas.*

T-105) *Airton* – *Tá bom*.

O trecho acima introduz o dilema a ser avaliado pelos menores, constituindo o que Dooley e Levinsohn (2207, p. 148) denominam “seção de orientação”, sendo um lugar no discurso “convencionalizado para se expor informação de cenário (tempo lugar e circunstâncias) e introduzir participantes”. Como explicado inicialmente, as dirigentes da instituição informaram da avidez dos menores pelo consumo de roupas de grife. Considerando esse aspecto (a avidez consumista), o dilema hipotético apresentado foi planejado a partir de uma dupla orientação: aproximar-se da realidade social dos menores, atingindo o Universo valorativo dos participantes; e estabelecer um paralelo com a história narrada no documentário “Falcão: Meninos do Tráfico”. Essas duas orientações são capturadas no enunciado do pesquisador que inaugura o segmento, T-87: *“Eu trouxe uma segunda estória. A estória de um rapaz. é muito parecida com a história daquele menino que a gente viu no filme. É um rapaz... e ele mora na periferia, e ele tinha um desejo muito*

*grande, pra conseguir **aquelas roupas...***. A aproximação entre as histórias deflagradoras das discussões e a realidade dos menores vem marcada pela enunciação do dêitico “aquelas” (em negrito acima), que faz emergir o efeito de sentido de um conhecimento inter-subjetivo circulante entre os participantes e ente os participantes e pesquisador. É relevante salientar que em nenhum outro momento o tema (consumo de vestimentas) foi alvo de discussão, ou mesmo aludido.

Entre T-88 e T-93, a narração do dilema é interrompida, sendo retomada em T-94: *“então a estória que eu tou contando, é a estória de um rapaz que tinha um desejo muito grande de ter **essas bermudas** de grife. Acho que vocês conhecem. Tem algum tipo de bermuda?”*. Aqui o pesquisador passa, através de hiponímia (figura de linguagem que designa uma parte para se referir ao todo), a abordar o objeto alvo do possível interesse dos menores: bermudas de grife. No enunciado T-87, o objeto é rotulado pela expressão “aquelas roupas”, em T-94, “essas bermudas”.

Na parte final do segmento, entre T-95 e T-102, os menores citam as grifes “fetichizadas”. A relevância desse intervalo, embora não haja efetivamente argumentação, advém do engajamento discursivo apresentado pelos participantes. Esse engajamento é marcado pela disputa do turno de fala, com falas sobrepostas e a apresentação de uma série de fabricantes da mercadoria alvo do desejo de consumo dos jovens.

*T-106) Pesq. – Então é a estória de um rapaz, que ele tinha um desejo muito grande de possuir uma roupa de marca, como vocês estão falando, sendo que ele não tinha condições. A situação dele era parecida com a situação lá do rapaz, do clip, tá, que a gente viu. O menino que dizia que fazia crime de roubo, assalto que ele queria ter a, motos. Então é uma situação semelhante, ele desejava ter as suas roupas de grife, mas não tinha dinheiro*

*para comprar. Então teve um dia que tinha uma festa, e nessa festa, os amigos dele, todos, a maioria, tinha esse tipo de bermuda, que vocês tão falando aí. Então, eram as roupas que os amigos usavam na situação de festa, lá no bairro que ele morava.*

*T-107) Ênio – Só roupa cara.*

*T-108) Pesq. – Só roupa cara. Vocês sabem que essas roupas...*

*T-109) Airton – não é muito cara não, menino.*

*T-110) Pesq. – Mas **vamos imaginar** que seja cara e **vamos imaginar** também que ele seja um rapaz que não tinha dinheiro, ta certo?*

*T-111) Moisés – Condição...*

*T-112) Pesq. Ele não tinha condição de comprar. E aí vai naquela festa no bairro, onde os amigos dele (inaudível) e ele vê, quando ele tá passando, já é de noite, ele vê que tem uma bermuda do tamanho que ele veste, pendurada lá no varal de uma casa, e ele sabe que se ele pegar essa bermuda ninguém vai, vai ver que ele... já é de noite, então não tem chance de ser...é...*

*T-113) Airton – Reconhecido.*

*T-114) Pesq. – Reconhecido. O que é que vocês acham, como é que ele deveria... é... o que é que vocês acham que ele **deveria** fazer?*

*T-115) Airton – ir se embora, não pegar o baguio.*

*T-116) Pesq. – Então?*

*T-117) Airton – Ir se embora, não pegar.*

*T-118) Pesq. – É? Vocês acham... alguém acha que ele deveria... alguém acha que ele pegaria? Ele tava com muita vontade de possuir essa roupa.*

*T-119) Moisés – Acho que pelo jeito que ele tava tão afim de uma roupa de marca que eu acho que ele ia pegar.*

*T-120) Pesq. – Você acha que ele **poderia** pegar.*

*T-121) Ênio – Ele pegou.*

*T-122) Pesq. – Ele pegou? Tá certo. Mas, o que é que vocês acham desse ato?*

*T-123) Athur – Tá errado, não era pra ele pegar.*

Nesse segmento, o dilema hipotético é apresentado: um jovem da periferia, com poucos recursos financeiros, deseja possuir uma peça de vestimenta (uma bermuda de grife), mas não tem dinheiro suficiente para comprá-la. O grupo social ao qual pertence o menor faz largo uso desse tipo de vestimenta, fator que exerceria uma pressão de consumo sobre o indivíduo. Fullbrook (1998) em um ensaio no campo da Economia fala de uma *demanda intersubjetiva* para caracterizar esse fenômeno (aumento no impulso de consumo individual insuflado pela demanda de grupo). Nessa situação, o menor está diante do objeto alvo de seu desejo de consumo, numa situação que possivelmente não seria flagrado caso cometesse o delito de furto. A situação proposta para o debate com os menores diz respeito às ações que deveriam/poderiam ser realizadas pelo menor protagonista do dilema.

Destaca-se, de início, o desacordo acerca do preço das peças de vestimenta em questão. Ênio afirma o alto preço das bermudas (T-107: “*Só roupa cara*”), fazendo emergir o efeito de sentido de que “todas” as roupas em questão seriam caras, ao enunciar o advérbio só que, na situação, circunscreveria todo o conjunto. Airton se opõe a Ênio em T-109: “*não é muito cara não, menino.*” O enunciado do pesquisador em T-110: “mas **vamos imaginar** que seja cara e **vamos imaginar também** que ele seja um rapaz que não tinha dinheiro, tá certo?”. T-110 propõe um possível acordo para a oposição (ação capturada na *cauda* do enunciado, através da expressão “tá certo?”) e enfatiza o caráter hipotético da tarefa, efeito suscitado através da enunciação do sintagma verbal “vamos imaginar”.

Entre T-114 e T-121, surgem dois posicionamentos diametralmente opostos acerca das ações que seriam virtualmente concretizadas pelo protagonista do dilema. Airton em T-115 alinha-se a uma visão moral legalista, defendendo que o

menor retratado no dilema hipotético não deveria cometer o furto, enquanto Moisés em T-119 e Ênio em T-121 defendem pontos de vista opostos ao de Airton.

Em T-114: “o *que é que vocês acham, como é que ele **deveria...** é... o que é que vocês acham que ele **deveria fazer?**”, o pesquisador pede um “desfecho” para a situação apresentada no dilema. Tal ação, ao ser contemplada, faz surgir, necessariamente, ao menos um ponto de vista. Fato que vem a ocorrer no enunciado imediatamente posterior, quando Airton, em T-115: “*ir se embora, não pegar o baguio*”. Tendo um primeiro ponto de vista (reafirmado pelo menor em T-117), o pesquisador em T-118: “*Vocês acham... alguém acha que ele deveria... alguém acha que ele pegaria? **Ele tava com muita vontade de possuir essa roupa***” e T-120: “*you acha que ele **poderia** pegar*” instaura condições pragmáticas para pontos de vista divergentes das posições legalistas defendidas por Airton em T-115 e T-117 despontarem.*

O acontecimento discursivo a ser enfatizado diz respeito aos verbos selecionados pelo pesquisador e sua repercussão no discurso. Em T-114, o pesquisador pede por “soluções” para o dilema enunciando o verbo “dever”. Hughes e Cresweel (1996) afirmam que a lógica modal desde Aristóteles poderia ser sumariamente descrita como a lógica da *necessidade* e da *possibilidade*, categorias apreendidas, no plano lingüístico, pelos verbos *dever* e *poder*. Os verbos “dever” e “poder”, de acordo com Lozano, Peña-Marín e Abril (1984, p. 58), não abarcariam apenas as categorias modais aléticas – que dizem respeito à verdade –, mas, sobretudo, as modalidades deónticas – que versam sobre o obrigatório e o permitido. Dessa maneira, enunciados modalizados pelos verbos aludidos têm o poder, em muitas situações, de direcionar os sentidos para o campo do discurso moral, uma vez que refletir, pensar e construir discursos acerca de obrigações e

permissões é uma característica marcante do pensamento moral (lembremos aqui “O julgamento Moral na Criança”, onde Piaget tece sua reflexão partindo do sentimento de obrigação que crianças teriam para com regras do jogo de “bolinhas de gude”).

Após o surgimento do posicionamento legalista (Airton em T-115 e T-117), o pesquisador fomenta a argumentação, precipitando a emergência de pontos de vista opostos às posições encerradas em T-115 e T-117. Analisando as ações discursivas que facilitariam o surgimento da argumentação em uma sala de aula de História, De Chiaro e Leitão (2005) apontam ações que repercutem no plano pragmático, argumentativo e epistêmico do discurso. Tais ações geram a possibilidade de pontos de vista opostos despontarem no cenário discursivo e agem sobre os enunciados posteriores de maneira a fazê-los transitarem por campos específicos do conhecimento (no artigo referido, a História).

No segmento acima, a argumentação envereda pelo terreno da moralidade, como vimos há pouco, pela reação à enunciação do verbo dever. Já as condições pragmáticas para sustentação do ambiente discursivo argumentativo são geradas a partir da criação das possibilidades para o surgimento de oposição, que no trecho acima ocorre quando o pesquisador põe o dilema sob as perspectiva de seu protagonista não mais como uma questão de “dever”, mas enfatizando sua situação (a do protagonista do dilema hipotético) “*ele tava com muita vontade de possuir essa roupa*” e modalizando seu enunciado com o verbo “Poder”. Essas ações sinalizam para a possibilidade de pontos de vista divergentes serem apresentados, o que vem a ocorrer em T-119 “*acho que pelo jeito que ele tava tão afim de uma roupa de marca que eu acho que ele ia pega*” e Ênio em T-121: “*ele pegou*”.

Temos, ao final do trecho, pontos de vista em desacordo. Souto e Leitão (2003), analisando ações discursivas em uma aula de Filosofia, apontam o momento acima (o surgimento de desacordo) como sendo privilegiado para o processo de construção colaborativa de conhecimento, uma vez que o desacordo permite uma série de ações com implicações epistêmicas: reafirmação do ponto de vista desafiado, retirada do argumento questionado, modalizações que restringem a abrangência das posições em xeque, etc. No segmento ora analisado, os pontos de vista de Moisés e Ênio representam posições que não se alinham com o posicionamento legalista defendidos por Airton.

Nucci (2001, p. 9) defende como ponto básico em pesquisas sobre o desenvolvimento moral, o entendimento das razões apresentadas pelos participantes que visam a justificar a quebra das normas, regras e leis. O pesquisador, no turno T-122: “*ele pegou? Tá certo. Mas, **o que é que vocês acham desse ato?***”, considerando o desfecho sugerido por Moisés e Ênio (o protagonista do dilema comete crime de furto), coloca as ações que se desalinham da esfera legal em uma perspectiva de avaliação. Na dinâmica da argumentação, é Airton, justamente o menor que tem suas posições desafiadas, quem se oferece para responder. Sua resposta em T-123: “***tá errado, não era pra ele pegar***” constitui-se na reafirmação das posições legalistas anteriormente apresentadas. Porém, o enunciado de Airton carrega um elemento novo e importante, apreendido em seu início e em negrito acima.

No âmbito da comunicação, os enunciados são necessariamente atravessados por valores, isto é, os discursos traduzem a avaliação social do sujeito frente ao objeto do enunciado. Na concepção bakhtiniana de linguagem, a avaliação social sempre se mostrará pela *entonação*, elemento constitutivo do processo de

enunciação. Dahlet *in* Brait (2005, p. 250-251), discorrendo acerca da entonação em Bakhtin e Círculo, defende a prerrogativa e importância desta categoria no processo de avaliação social. Com efeito, Bajtin (1997, p. 40) afirma que “uma palavra não apenas designa um objeto como uma entidade pronta, mas também marca, por sua entonação, minha atitude valorativa em direção ao objeto”, e acrescenta “uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de ser entonada”. Por isso, a palavra, em situação concreta de enunciação, é sempre um índice axiológico que aponta para o horizonte social dos sujeitos.

Nesse quadro, o “tá errado” enunciado por Airton encontra-se “descolado” das perspectivas dogmáticas evocadas anteriormente para marcar oposição às ações envolvendo furto/roubo. Há pouco, como visto, Airton se valia de um discurso autoritário e doutrinado. Ao fim do trecho agora analisado, a partir da necessidade de responder ao desafio argumentativo desferido pelos colegas, a fala de Airton vem marcada por um tom apreciativo “inaudível” em seus enunciados anteriores. O turno T-123: “*tá errado, não era pra ele pegar*”, além de destoar das ações envolvendo furto/roubo, tem mais maleabilidade quando contraposto à rigidez presente a sua fala em momentos atrás.

Bakhtin (2003, p. 290-291) fala de “gêneros valorativos de discurso que traduzem elogio, aprovação, êxtase, estímulo, insulto: ‘Ótimo!’, ‘Bravo!’, ‘Maravilha!’, ‘É uma vergonha!’, ‘porcaria!’, ‘Uma besta!’, etc”. Essas formas de interjeição são denominadas, por excelência, “enunciações valorativas”. O turno T-123 enquadra-se nessa categoria, encontrando-se fortemente atravessado por valores. Estando o discurso de Airton mais livre do autoritarismo anterior, ao mesmo tempo em que é destinado a tecer críticas ao furto/roubo cometido por impulsos unicamente

individuais, T-123 representa um avanço desenvolvimentista no plano moral, sob o ponto de vista de uma análise micro-genética.

*T-124) Ênio – (inaudível).*

*T-125) Pesq. – Ênio falou uma coisa que eu não escutei direito.*

*T-126) Ênio – (inaudível).*

*T-127) Pesq. – Uma pessoa vendo poderia até...*

*T-128) Ênio – Matar...*

*T-129) Airton – Passou na televisão, eu vi na quinta-feira de Fevereiro, depois do carnaval. Morreu um cara por causa de um boné. O irmão mais novo dele tirou o boné do cara. Aí o cara foi cobrar (inaudível). Quando viu foi ele na rua, aí meu irmão, não sei o que, aí discutiu com ele e PRA, PRA. Matou o cara por causa de um boné. Aí o irmão dele tirou o boné...*

*T-130) Pesq. – É? Então o que é que vocês acham dessa situação, será que quem... (inaudível) ele está pensando nas conseqüências do que ele está fazendo?*

*T-131) Moisés – Tá pensando só no gosto dele. Satisfazer as vontades dele. De usar roupa de marca.*

No segmento anterior, destaca-se o turno final de Moisés, T-131. O enunciado de Moisés é uma avaliação de ações (furtar/roubar a vestimenta) que *poderiam* ser cometidas pelo protagonista do dilema. Moisés foi o primeiro a considerar tal possibilidade e, agora, também é o primeiro a avaliá-las. T-131: “*tá pensando só no gosto dele. Satisfazer as vontades dele. De usar roupa de marca*” traz um ponto de vista que se contrapõe às ações de furto/roubo virtualmente cometidas pelo protagonista do dilema hipotético. Tal oposição é sutil, mas pode ser capturada a partir da enunciação da partícula “só”, em T-131. O efeito de sentido que emerge do enunciado de Moisés é o de uma ação realizada (o virtual furto/roubo da bermuda) unicamente por motivações individuais.

Porém, quando Moisés enuncia que o menor estaria “*pensando só no gosto dele*”, devemos supor que as condições de possibilidade de construção de seu ponto de vista se dá a partir da consideração de outros pontos de vista. O *único* se constitui enquanto tal, quando contraposto ao *múltiplo*. Para Bakhtin (1981, p. 73, grifo do autor), “a idéia é um *acontecimento vivo*, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências [...] neste sentido a idéia é semelhante à *palavra*, com a qual forma uma unidade dialética”. Assim, o enunciado de Moisés estabelece, de forma implícita, relações dialógicas com outras vozes, com outras idéias, que remetem a um outro posicionamento, mais ou menos distante das perspectivas avaliadas.

Além da dialogicidade interna que ocorre no interior de cada enunciado, há (essas mais óbvias) relações dialógicas entre os enunciados. Nessa segunda direção, quando a fala de Moisés é iluminada pelos turnos anteriores, principalmente o turno do pesquisador que o antecede de imediato, torna-se possível remontarmos esquematicamente sua argumentação. Cabe enfatizar o conceito de *argumento* assumido: *ponto de vista* acompanhado de *justificativa*. Para reconstruir a argumentação de Moisés, devemos considerar seu enunciado (T-131) como réplica ao turno do pesquisador T-130: “*então o que é que vocês acham dessa situação, será que quem... (inaudível) ele está pensando nas conseqüências do que ele está fazendo?*”. Assim, teremos o seguinte argumento: na situação avaliada, *o ato de roubar/furtar é uma ação não atenta às conseqüências* (ponto de vista), *porque só visa a satisfazer vontades e querer individuais* (justificativa).

No que tange ao entendimento da vida moral dos participantes, o argumento de Moisés, tal como reconstruído, aponta para a importância de uma adequação entre as aspirações individuais e as disposições coletivas. Nucci e Turiel *in* Nucci;

Saxe e Turiel (2000, p. 119) defendem que o equilíbrio entre as preferências individuais e as necessidades dos outros somente se dá pela mediação de conceitos morais, entre os quais os autores citados ressaltam a noção de justiça e o conceito de reciprocidade. O argumento de Moisés é carregado de “valores” por ser construído tendo por base a consideração desses dois pólos (preferências individuais e necessidades dos outros). Quando consideramos a argumentação do menor como oposição às ações de furto/roubo na situação do dilema hipotético (ações que tendem para o pólo das preferências individuais), torna-se plausível alinharmos seu posicionamento ao *domínio moral* (TURIEL 2002; TURIEL e SMETANA, 1998).

*T-132) Pesq. – Alguém já viveu uma situação parecida com essa, de querer ter um objeto e não ter dinheiro pra conseguir? E ficar assim? Fala Hildemir, qual foi a tua experiência? Depois Moisés vai falar.*

*T-133) Hildemir – Eu querendo ter, eu querendo ter as roupas que aquela (inaudível) tinha, mas... eu não tinha condições de comprar.*

*T-134) Pesq. – É? Tu lembrar o que é que tu... qual foi, ? Tu lembra o que foi?*

*T-135) Hildemir – Não, esqueci.*

*T-136) Ênio – Oxê....*

*T-137) Pesq. É? e tu lembra o que é tu fizesse?*

*T-138) Hildemir – Esqueci também.*

Após a avaliação do dilema, a atividade segue com o pedido para a apresentação de situações reais semelhantes à situação do dilema hipotético. No trecho acima, há apenas o início do que poderia vir a ser uma narrativa com situações semelhantes ao dilema anteriormente apreciado. Hildemir narra uma pequena introdução do que possivelmente foi sua situação dilemática. Com o

malogro da narrativa de Hildemir, o pesquisador, no trecho abaixo, convoca o outro menor (Moisés) que havia se mostrado disposto a falar.

T-139) Pesq. – *Esqueceu? Moisés, acho que ía falar...Moisés ia*

T-140) Moisés – ***Eu andava sempre na cidade, eu olhava as roupas lá, eu via as roupas de marcas, minha mãe não tinha condições de comprar. Dali mesmo eu andava nas barracas, que essas roupas de marca que eu tenho, minha mãe não comprou não, foi eu que roubei e comprei.***

T-141) Pesq. – *Foi assim? Conta pra gente como é que foi essa história.*

T-142) Moisés – *Foi assim mesmo, passando no meio da rua, jogava na hora. **Eu via uma roupa assim, que eu gostava e não tinha condição de comprar, eu pedia a minha mãe, ela “tem não” “num sei o quê”. Eu ia pro meio da rua e roubava, no mesmo dia eu vendia o roubo e ia pra loja e comprava. Chegava em casa ela perguntava, eu dizia que ganhei, depois ela ficou sabendo que eu caí nessa vida.***

T-143) Pesq. – *Tinha alguém por perto nessa situação?*

T-144) Moisés – *Qual situação? Na hora que **eu roubava**? Não.*

T-145) Pesq. – *Certo. O que vocês pensam dessa ação que Moisés tá contando com tanta sinceridade, o que ele viveu, as coisas que aconteceu com ele.*

T-146) Moisés – *É errado **também**, acho que eu devia me esforçar, pra comprar, e mais fácil né? Tomar dos outros.*

Diferentemente da história de Hildemir, a narrativa de Moisés está próxima do dilema hipotético apresentado anteriormente, corroborando com uma das hipóteses do estudo: a apreciação de dilemas hipotéticos facilita a ocorrência de narrativas acerca de dilemas reais. O primeiro destaque é dado à enunciação do pronome pessoal “eu”, em negrito no segmento acima. Benveniste (1989, p. 68) defende que os pronomes pessoais são, junto com os verbos, os principais apoios para a revelação da subjetividade na linguagem, pois quando “o pronome eu

aparece no enunciado, evocando – explicitamente ou não – o pronome tu para se opor conjuntamente a *e/e*, uma experiência humana se instaura de novo e revela o instrumento lingüístico que a funda”. Ou seja, segundo o linguista francês, os enunciados que carregam os pronomes pessoais são marcados pela subjetividade que se mostra na linguagem.

Na concepção bakhtiniana da linguagem, não é necessária a marcação explícita do pronome “eu”, para identificar a subjetividade no discurso, pois a palavra em situação concreta de enunciação tem sempre “duas faces”. O signo verbal é ao mesmo tempo estável (aponta para o ser), e instável (traz marcas do sujeito falante e seus múltiplos contextos). Bakhtin (2004, p. 46) fala em duas propriedades da palavra: a capacidade de refletir (espelhar ou descrever a realidade) e refratar (construir o mundo a partir de uma posição singular).

Lozano, Peña-Marín e Abril (1984, p. 93), tecendo reflexões acerca das formas como o sujeito se projeta no texto, distinguem textos subjetivamente “marcados” e “não marcados”. Os textos marcados são vistos como o local discursivo no qual o sujeito “manifesta expressar suas opiniões, pontos de vista, referir a experiências ou a algum acontecimento acerca de si mesmo”. Já os textos “não marcados” subjetivamente tratariam de assuntos “objetivos”, alheios a quem enuncia. Dentre as formas pelas quais o falante marca subjetivamente sua produção textual, os autores destacam os “indicadores de atitude”, que são caracterizados pelo posicionamento do locutor face aos seus dizeres.

Ao final do segmento acima, Moisés se posiciona diante de sua narrativa anterior. O discurso de Moisés transita da narração de eventos para a argumentação sobre os pontos de vista e ações inseridas nesses mesmos eventos. Leitão (2008, p. 105-106) defende que “pensar sobre o mundo” e “pensar sobre o conhecimento

acerca do mundo” são funcionamentos psicológicos distintos que remetem a “diferentes níveis semióticos do pensamento humano”. No primeiro nível (pensar/falar sobre o mundo) o indivíduo constrói discursos para dar sentido ao mundo. No segundo nível semiótico (pensar/falar sobre o conhecimento acerca do mundo) o próprio conhecimento que é voltado para dar sentido ao real passa a ser o objeto de análise e avaliação. Este movimento (o trânsito da cognição para a metacognição), de acordo ainda com Leitão (2008), decorre do fato de que as ações discursivas básicas constituintes da argumentação (defesa de pontos de vista e consideração de perspectivas opostas) reorientam a atenção do fenômeno ao qual os indivíduos se referem na argumentação para os limites desses mesmos fenômenos.

É exatamente isso que ocorre quando o pesquisador pede uma avaliação das ações narradas (T-145 *Pesq.* – “*Certo. O que vocês pensam dessa ação que Moisés tá contando com tanta sinceridade? o que ele viveu, as coisas que aconteceu com ele*”). Como visto no início da análise da atual entrevista, avaliar ações implica o distanciamento do sujeito que avalia do objeto de sua análise (no quadro bakhtiniano de reflexão, esse distanciamento é caracterizado a partir da categoria de exotopia). Esse distanciamento acontece quando Moisés é instado a argumentar.

O argumento de Moisés consiste em um ponto de vista (roubar é errado) acompanhado de uma justificativa (as pessoas devem se esforçar para comprar o que desejam). Ao enveredar pelas vias da argumentação, o discurso do menor carrega os “indicadores de atitude” referidos anteriormente. Dessa maneira, no trecho acima, a argumentação disponibiliza um momento no qual o sujeito põe suas ações em perspectiva de revisão. Esse momento é visto como importante para a

constituição da consciência moral, desde que os indicadores de atitude apontam que o discurso incide criticamente acerca das ações. Essa importância aumenta quando se tem que as ações que sofrem uma auto-avaliação têm fortes implicações de ordem moral. No caso, o roubo cometido pelo menor.

A principal marca que indica a atitude apreciativa do sujeito acerca de si mesmo aparece no turno T-146: “**é errado também, acho que eu devia me esforçar, pra comprar, e mais fácil né? Tomar dos outros**”. Moisés põe suas ações (descritas anteriormente em forma de narrativa) sob uma perspectiva reflexiva. Seu enunciado traz marcas dessa reflexão. O “é errado também” e “eu devia me esforçar” são indicadores textuais que apontam para um pensamento/discurso que incide criticamente sobre si mesmo. No enunciado de Moisés, dois pontos de vista acerca das formas de aquisição de bens e produtos são confrontados. Uma maneira aparentada a um posicionamento legalista: a inserção no mercado através do trabalho, capturado no trecho de seu enunciado: “eu devia me esforçar, pra comprar”; e um posicionamento moral próximo a uma moral individualista, motivada, principalmente, pelo sentimento de auto-interesse, que se mostra desatento ao “outro”. Esse segundo posicionamento moral é aprendido no discurso no trecho “é mais fácil, né? Tomar dos outros”. Moisés marca adesão à primeira forma.

*T-147) Airton – É muito fácil.*

*T-148) Pesq. – Como é que é Airton?*

*T-149) Airton – **Querer ter a roupa fácil...aí tem que partir pra vida do crime.***

*T-150) Hildemir – (risos)*

*T-151) Pesq. – tem que partir, é? Airton falou que “tem que parir”. Vocês concordam que “tem que partir”?*

*T-152) Airton – **Se for querer fácil? Vai ter que roubar.***

T-153) Moisés – *O modo mais fácil é esse. **Se quiser dinheiro do fácil, tem que roubar.***

O segmento anterior caracteriza-se pela ocorrência de enunciados sem os elementos que Jakobson e Halle (1971, p. 64) chamam de *shifters*. Shifters ou embreantes são elementos lingüísticos que possibilitam situar os enunciados em um determinado quadro espaço-temporal. Ducrot (1972, p. 232) fala dos embreantes ou dêiticos como “expressões cujo referente só pode ser determinado em relação aos interlocutores”, agrupando, nessa categoria, os pronomes de 1ª e 2ª pessoa, além das partículas que situam o discurso no tempo e no espaço (expressões como *aqui, ontem, neste momento*).

Mainueneau (2004b, p. 113), ao problematizar a relação do enunciado com a situação de enunciação, distingue dois planos de enunciação: o plano embreado e o plano não embreado. O plano embreado comporta embeantes e vem marcado pela subjetividade do enunciador, estando diretamente relacionado com a situação de enunciação. Os enunciados não embreados “apresentam-se como se estivessem desligados da situação” e “procuram construir universos autônomos” (p. 114).

Quanto aos paradigmas de conjugação (tempos verbais) que caracterizam os dois planos referidos acima, Mainueneau (2004b, p. 116) argumenta que os enunciados não embreados, quando procuram se remeter a eventos posteriores, recorrem a um “pseudofuturo”, pois o futuro normalmente implica incertezas e o plano não embreado trabalha com uma série de eventos inevitáveis, ou conhecidos *a priori* pelo narrador.

No segmento acima, os turnos de Airtton e Moisés tratam as ações de roubo como inevitáveis. Os turnos T-152: “**se for querer fácil? Vai ter que roubar**” e T-154: “*o modo mais fácil é esse. **se quiser dinheiro do fácil, tem que roubar***”, de

Airton e Moisés respectivamente, são apresentados a partir de uma relação de implicação, capturada textualmente em ambos os turnos pela enunciação da conjunção “se”, que imprime aos enunciados o efeito de sentido de necessidade lógica. Ao colocar o roubo como ação condicionada, Airton e Moisés geram no discurso um “distanciamento enunciativo”, fenômeno lingüístico através do qual o sujeito falante não assume responsabilidades acerca dos conteúdos tratados em seu enunciado e desautoriza ser caracterizado pelos mesmos (LOZANO, PENÃ-MARÍN E ABRIL, 1984, P. 165).

Sob a perspectiva do desenvolvimento moral, é importante anotar que o distanciamento enunciativo característico do trecho anterior acontece no contexto de apresentação de justificativas para a ação de roubar. O que está sendo ressaltado é que o apagamento dos sujeitos frente a seus enunciados acontece na passagem da narração de atos infracionais cometidos pelos participantes para a apresentação de justificativa para tais atos. Esse acontecimento no discurso auxilia na compreensão da “linguagem social” circulante na instituição, fazendo supor certos limites que impõem determinadas condições de possibilidades ao discurso, balizando os dizeres no ambiente. Aqui se insinua, por exemplo, uma valorização de posições morais convencionais, usando a terminologia kohlberguiana e neo-kohlberguiana.

Atento às considerações de Tappan *in* Winegar e Valsiner (1992, p. 95), as quais entende o funcionamento moral das pessoas mediado por “linguagens morais” peculiares aos diversos contextos socioculturais nos quais transcorrem suas atividades, ter-se-ia, no trecho acima, um momento no qual as relações entre contexto e texto são esclarecedoras para o entendimento do discurso moral dos participantes. Entender o funcionamento moral dos participantes mediado pelo contexto social, leia-se linguagens morais, lança um interdito na consagrada

categorização em estágios desenvolvimentistas, um dos pilares da abordagem kohlberguiana e neo-kohlberguiana.

*T-154) Pesq. – Moisés tá falando dos jeitos fáceis.*

RISADAS

*T-155) Pesq. – Eu queria voltar a história de Moisés e Airton. Vamos lá. Vocês estavam falando que esse é um jeito fácil de conseguir.*

*T-156) Airton – **É, roubando.***

*T-157) Moisés – **Não tem jeito mais fácil de que esse não.***

*T-158) Hildemir – **É. Meter o bote e correr.***

*T-159) Pesq. – Meter o bote e correr?*

*T-160) Airton – **Tem que meter o bote.***

*T-161) Pesq. – Tá certo. Mas, aí eu pergunto: **É assim?***

*T-162) Moisés (inaudível) – **Só fica nessa mesmo.***

*Várias falas sobrepostas.*

Para Pêcheux (1995, p. 160), “o que pode e deve ser dito” é sempre determinado pela formação discursiva na qual os enunciados estão inscritos. Apreender uma formação discursiva é fazer vir à tona as condições de possibilidades para o dizer. Assim, sempre que se tenha a possibilidade de “definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 1997, p. 43).

Embora seja possível descrever uma formação discursiva, isso não implica uma homogeneidade em seu seio. Gregolin (2006) ressalta que uma formação discursiva é sempre povoada pelo seu “outro”. Isso nos faz compreender uma formação discursiva como um espaço no qual vozes em confronto se embatem. Fato tal que torna o conceito elaborado por Foucault e Pêcheux próximo à idéia bakhtiniana de discurso, visto como espaço de tensão entre enunciados. Bakhtin

(2006) defende ser essa tensão resultante da atuação de duas forças básicas: as forças centrípetas (tendência que impõe uma centralização para as posições lingüísticas-valorativas) e as forças centrífugas (forças que atuam através de processos dialógicos dismantelando as tendências centralizadoras, comandadas sob a égide das forças centrípetas).

Ao imprimir uma desorganização nas tendências unificantes, (forças centrípetas), os processos na linguagem que se dão mediante a atuação das forças centrífugas se aproximam de um outro conceito importante no contexto do pensamento bakhtiniano: o conceito de carnavalização. Segundo Discini *in* Brait (2006, p. 72) carnavalização, em Bakhtin, é uma idéia submetida á lógica das permutações, a partir da qual a verdade deixa de ter o caráter monológico, excludente da verdade do “outro”. Na visão do filósofo do dialogismo o carnaval representaria “uma espécie de liberação temporária da verdade dominante e do regime vigente, de abolição provisória de todas as relações hierárquicas, privilégios, regras e tabus” (BAKHTIN, 2008, P. 99).

No segmento ora analisado, assistimos a um embate entre forças centrífugas (representadas pelos turnos T-156, T-157, T-158, T-160 e T-162) e forças centrípetas (representadas principalmente pelo turno do pesquisador, T-161). Do lugar social de onde falam os participantes não se esperariam argumentos que defendessem o furto e roubo como mecanismo de obtenção de mercadorias destinadas à satisfação dos impulsos de consumo. No entanto, isso ocorre no segmento acima. Considerando o ambiente no qual transcorre a discussão – uma instituição sócio-educativa destinada a receber jovens infratores, na qual posições morais convencionais são valorizadas –, a carnavalização ocorre justamente pela quebra das expectativas entre o que é esperado para ser dito (defesa da legalidade,

posições rotuladas como convencionais) e o que efetivamente é dito (defesa do furto/roubo como mecanismo de obtenção de objetos de consumo, posições rotuladas como pré-convencionais).

Há pouco, vimos que os menores se valiam de estratégias discursivas pelas quais não se mostravam no discurso, desembreando seus enunciados. No atual segmento, há uma continuidade nesse jogo: defender o roubo/furto como sendo uma ação que emerge por implicação necessária. Como veremos a seguir, a intensificação do processo argumentativo e avaliativo é capaz de modificar esse cenário.

*T-163) Pesq. Vou pedir o seguinte...Vamos fazer o seguinte: quem quiser falar, (inaudível). Escuta o colega, concorda com o colega, discorda. Moisés contou uma experiência muito forte dele, viu Sérgio? Você parece que queria falar, não foi? Vou passar a palavra pra você, e a gente escuta e depois volta pra Moisés que tava falando alguma coisa.*

*T-164) Sérgio – (inaudível).*

*T-165) Pesq. Certo. A gente tava falando.... (INAUDÍVEL)*

*T-166) Pesq. Moisés, tu tava falando que esse é o jeito fácil, não era isso? É. E eu pergunto: qual são os outros jeitos que a gente poderia ter pra conseguir as coisas que a gente, às vezes, deseja?*

*T-167) Pesq. Hildemir pediu pra falar. Vou passar pra ele, que levantou a mão.*

*T-168) Hildemir – **O único jeito fácil é como eu disse... é pegar a bolsa da mulher e correr.***

*T-169) Pesq. – Esse é o jeito fácil, tá certo? **Mas o que é que vocês pensam desse jeito fácil?***

*T-170) Airton – **Isso é errado, menino... (inaudível) suado trabalhar, ganhar o dinheiro suado. É melhor. Tendo aquele prazer.***

No trecho acima, há, inicialmente, um recrudescimento das posições anteriores através das quais o furto/roubo ainda é defendido como maneira de obtenção dos bens de consumo. Esse recrudescimento se mostra no enunciado T-168: “o *único jeito fácil é como eu disse... é pegar a bolsa da mulher e correr*”. Hildemir, em acordo com as perspectivas anteriores, faz emergir o efeito de sentido de ação necessária, apreendida no começo de seu turno, quando enuncia “o *único jeito fácil é como eu disse*”. Hildemir defende o furto/roubo como *única* forma de obtenção das mercadorias desejadas, desde que se busquem os *jeitos fáceis* para consegui-las. Essa estratégia discursiva vem dando o tom dos enunciados anteriores e se mostra como argumento com poder de convencimento, uma vez que é aceito por diversos participantes e ainda não sofreu nenhum movimento opositivo.

Diante do processo de centrifugação das posições verbo-axiológicas e da carnavalização das perspectivas morais (a defesa do furto/roubo), o pesquisador propõe uma avaliação dessas ações. O projeto discursivo tal qual se mostra em T-169: *esse é o jeito fácil, tá certo? Mas o que é que vocês pensam desse jeito fácil?*” consiste em um duplo movimento: primeiro estabelece um acordo com as perspectivas defensoras do furto/roubo como forma *fácil* para obtenção dos bens de consumo, momento marcado no discurso pela enunciação do “*tá certo?*” que faz emergir o efeito de discurso de saberes compartilhados circulantes; e, em seguida, pede para os participantes submetam esse posicionamento (a defesa do furto/roubo) a uma avaliação, momento evidente pela pergunta final do enunciado.

A ação discursiva do pesquisador abre espaço para o despontar de contra-argumentos que se opõem às perspectivas anteriormente defendidas (defesa do furto/roubo). Airton em T-170: “*isso é errado, menino... (inaudível) suado trabalhar, ganhar o dinheiro suado. É melhor. Tendo aquele prazer*” defende uma nova

perspectiva acerca do tema roubo/furto. O argumento implícito ao turno, embora parcialmente inaudível, pode ser esquematizado da seguinte forma: um ponto de vista (roubar é errado) acompanhado de uma justificativa (é preferível conseguir os bens desejados através do trabalho). Dentro do quadro traçado por Kohlberg (1984), o argumento de Airton seria enquadrado dentro da moralidade convencional, marcado pelo acolhimento e reconhecimento das normas.

Sem desvalorizar a importância do surgimento do posicionamento legalista, o destaque analítico é conferido às condições discursivas que criam as possibilidades para a produção do enunciado analisado. Quando a investigação se volta para tais condições vemos que essas estão novamente atreladas à atividade argumentativa. A partir dos pressupostos que fundamentam a presente investigação, é importante enfatizar que o posicionamento moral de Airton não deve ser compreendido como a manifestação de uma propriedade moral presente a um espaço interior ao indivíduo, concepção tradicionalmente presente à abordagem kohlberguiana e neo-kohlberguiana. Sob as perspectivas assumidas na atual análise, o posicionamento moral de Airton resulta fortemente da atividade argumentativa instaurada no ambiente, notadamente as ações pragmáticas que favorecem o surgimento de contra-argumentos. No trecho anterior, as ações do pesquisador favorecem o surgimento de contra-argumentos que se opõem às posições axiológicas que vinham prevalecendo no discurso (a defesa do furto/roubo).

#### VÁRIAS FALAS SOBREPOSTAS

*T-171) Pesq. – Um de cada vez, tá certo?*

*T-172) Moisés – **Aí**, o cara com **aquele dinheiro suado...** chega o cara fica com pena de gastar. Sabendo que pegou.... pra ganhar o final do mês*

*todinho, pra ganhar aquele dinheiro.(inaudível) **E o dinheiro que o cara rouba?** O cara chega que se esbanja...gasta com isso, com aquilo.*

T-173) Hildemir – Bebida.

T-174) Ênio – Droga.

T-175) Hildemir – Maconha.

T-176) Pesq. – Você tinha pedido pra falar, foi Sérgio? Levantou a mão?

T-177) Sérgio – (NEGA COM A CABEÇA).

T-178) Pesq. *Eu pensei que...tu tinha levantado a mão. Foi Airton que pediu.*

T-179) Airton – **Não... o melhor que tem é comprar com dinheiro honesto, né menino? Com dinheiro de trabalho. Trabalhar. Comprar. Chega o cara compra com aquele orgulho assim: aqui ninguém pode tomar, né? (inaudível). Uma roupa dessa assim o cara ainda pode tomar, mas se comprou com dinheiro de roubo, não sei o que, não é seu não.**

A oposição de Airton se mostra capaz de modificar o posicionamento de outros participantes. Momentos antes, em bloco, os menores vinham defendendo o furto/roubo como forma de obtenção dos bens de consumo desejados. A partir do posicionamento de Airton em T-170, duas formas bem distintas de trato com o dinheiro se mostram concorrentes no discurso: o dinheiro proveniente de ações criminosas e o dinheiro resultante do trabalho. Essas duas formas são explicitamente formuladas no turno de Moisés T-172: **“Aí, o cara com *aquele dinheiro suado*... chega o cara fica com pena de gastar. Sabendo que pegou.... pra ganhar o final do mês todinho, pra ganhar aquele dinheiro.(inaudível) **E o dinheiro que o cara rouba?** O cara chega que se esbanja...gasta com isso, com aquilo”**. Essas duas formas são textualmente apreendidas nos trechos sublinhados acima. Moisés opõe o *“dinheiro que o cara rouba”* a *“aquele dinheiro suado”*, evocando dois posicionamentos morais opostos.

Embora não haja um posicionamento explícito que aponte para a defesa de uma dessas duas perspectivas, marcas sutis encontradas no discurso de Moisés

levam a análise a apontar a aceitação do contra-argumento colocado por Airton imediatamente antes. Analisando o discurso numa perspectiva dialógica, defendemos T-172 como turno que confere acabamento a T-171 (BAKHTIN, 2003). O marcador “*aí*”, no início de T-172, sugere que Moisés acolhe as idéias de Airton (T-171) levando-a a diante e completando-a. Como T-171 vem fortemente marcado por um posicionamento valorativo que se opõe ao furto/roubo, defendemos que T-172 também está alinhado com as perspectivas morais classicamente tidas como convencionais.

Na seqüência, a polaridade estabelecida por Moisés (as duas maneiras distintas de tratar o dinheiro: proveniente do trabalho ou do crime) também é contemplada por Hildemir (T-173 e T-175) e Ênio (T-174). Nesses turnos, os dois menores dão continuidade ao turno T-172, na medida que exploram uma das vias traçadas por Moisés anteriormente. Nesses momentos, não há marcadores discursivos explícitos que possibilitem tecer comentários analíticos acerca dos posicionamentos morais dos menores.

No entanto, ao final do trecho analisado, no turno de Airton T-176: “*não... o melhor que tem é comprar com dinheiro honesto, né menino? Com dinheiro de trabalho. Trabalhar. Comprar. Chega o cara compra com aquele orgulho assim: aqui ninguém pode tomar, né? (inaudível). Uma roupa dessa assim o cara ainda pode tomar, mas se comprou com dinheiro de roubo, não sei o que, não é seu não*” encontramos elementos que dão o tom das transformações axiológicas ocorridas ao longo do discurso. T-176 é aberto com um “*não*”. O “*não*” de Airton é entendido aqui como “*marcador de atitude*”, desde que é uma negação destinada a criticar posições discursivas anteriores, incluindo suas próprias (T-149, T-152, T-156, T-160). Esquematizando o argumento subjacente a T-176, teríamos um ponto de vista: é

preferível o dinheiro que provém do trabalho; acompanhado de uma justificativa: os bens adquiridos com o dinheiro proveniente do trabalho são legítimos, não sendo suscetíveis de serem subtraídos. Sob a perspectiva das tradicionais categorias, T-176 caracterizaria uma ambigüidade, desde que, no mesmo turno, veríamos um posicionamento convencional/legalista, marcado pela defesa do trabalho, ao lado de um posicionamento pré-convencional, estampando no temor à punição, que emerge quando Airton evoca possíveis retaliações: a destituição da posse dos bens adquiridos mediante o furto/roubo.

*T-180) Pesq. Eu vou fazer uma pergunta.... se vocês tivessem certeza, que mesmo se...roubando não fosse pego. Vocês acham que... como é que seria essa situação?*

*T-181) Pesq. É você falou que o perigo é você ter e depois a pessoa tomar, mas se você tivesse certeza que não seria pego...*

*T-182) Moisés – Se não existi..., se não tive..., **se não existisse polícia, assim, pra prender, eu acho que ninguém trabalhava nesse mundo, não. Todo mundo ia querer roubar porque é mais fácil. E sem trabalhar também. Quem é que ia ter dinheiro? Só com dinheiro de tráfico. Com dinheiro de tráfico, só.***

*T-183) Airton – E ninguém ia querer roubar não, menino? Como é que ia roubar? Se não ia ter dinheiro... que é todo mundo traficante?*

*T-184) Moisés – Podia até não roubar, mas, o que? todo mundo ia querer traficar...*

*T-185) Pesq. – Então deixa eu entender o raciocínio de Moisés. Você tá dizendo que se não tivesse a polícia, muita gente, ou a maioria das pessoas ia cair numa vida dessa.*

*T-186) Moisés – É. Numa vida bandida.*

Explorando o argumento exposto por Airton (é preferível o dinheiro fruto do trabalho, desde que outras são suscetíveis de punição), o pesquisador, em T-180 e

T-181, coloca uma questão hipotética: como deveria ser o comportamento das pessoas em relação às ações criminosas caso antecipadamente elas tivessem a certeza de que não seriam punidas. O caráter hipotético é aprendido textualmente pela enunciação do “se” em ambos os turnos.

Como réplica ativa aos turnos T-180 e T-182, Moisés em T-182: “*se não existi..., se não tive..., **se não existisse polícia, assim, pra prender, eu acho que ninguém trabalhava nesse mundo, não. Todo mundo ia querer roubar porque é mais fácil. E sem trabalhar também. Quem é que ia ter dinheiro? Só com dinheiro de tráfico. Com dinheiro de tráfico, só***” evoca um argumento que seria categorizado, no sistema Kohlbergiano, como pré-convencional (moralidade heterônoma) desde que, de forma simplificada, a moralidade heterônoma visa a evitar quebrar as regras tendo por base o temor ao castigo. O temor ao castigo, no turno T-182, é representado pela instituição policial. O argumento de Moisés pode ser esquematizado como a apresentação de um ponto de vista: as pessoas optariam pelo crime; acompanhado por uma justificativa: a ausência de repressão.

O argumento acima chama a atenção para uma certa “flutuação” moral que perpassa o discurso valorativo dos menores. Momentos antes, T-172, Moisés mostrava sintonia com posicionamentos que estavam próximos a moral convencional, agora sua argumentação está aparentada com a heteronomia moral. Esse fenômeno – a “flutuação” moral –, não é confortavelmente aceito no contexto do marco cognitivista. Cortese (1987, p.374), afinado com a abordagem piagetiana, defende que:

a consistência do julgamento moral é crucial dentro do quadro cognitivo-desenvolvimentista basicamente porque: a) regressões permanentes e ‘saltos de estágios’ não são teoreticamente possíveis; e b) os níveis do raciocínio moral representam estruturas semi-fechadas, qualitativamente distintas.

A estabilidade no funcionamento moral dos indivíduos e a fixidez na sucessão dos estágios são pontos extremamente relevantes no quadro kohlberguiano. Em um de seus textos iniciais Kohlberg (1963, p. 11), deixa bem claro seu projeto: evidenciar a seqüencialidade universal dos estágios do pensamento moral. Na pesquisa referida anteriormente, Kohlberg julga encontrar uma considerável consistência no nível de pensamento (raciocínio moral) de seus sujeitos.

Essa consistência não se mostra no curso da atual análise. A “flutuação” moral encontrada em Moisés, por exemplo, sob a ótica da presente análise, é devida às circunstâncias discursivas que dão forma à própria atividade. Considerando que a argumentação permeia o discurso dos menores, entendemos o jogo de posicionamentos, aparentemente debruçados em contradições insuperáveis, como sendo fruto das demandas argumentativas emergentes na cena discursiva. Assim, o turno T-172 (momento que possivelmente seria categorizado como representante de um raciocínio moral convencional) despontaria em função de conferir o acabamento suscitado pelo turno imediatamente anterior. Essa constatação primária, do ponto de vista de uma abordagem dialógica da linguagem desautoriza a apreensão categorial dos sujeitos em termos de níveis discretos de desenvolvimento. Por outro lado, o momento pré-convencional surge atrelado às ações pragmáticas levantadas pelo pesquisador. As situações hipotéticas favorecem movimentos discursivos através dos quais os sujeitos não se responsabilizam fortemente com as posições defendidas, fato que favoreceria a defesa do furto/roubo.

*T-187) Hildemir – Professor, posso beber água?*

*T-188) Airton – Não, não rapaz...*

T-189) *Pesq.* – Na outra vez, Fabrícia pediu que a gente fosse só no final, depois da nossa conversa.

T-190) *Pesq.* Então, alguém mais viveu uma situação parecida com essa, que Moisés (INAUDÍVEL)... Uma experiência que ele viveu e não deve ter sido fácil. E ele tá aqui contando pra gente, com toda a sua sinceridade. Então eu agradeço pela sinceridade de Moisés e pergunto se alguém mais tem algo semelhante que vivenciou, é... como Moisés tá falando... um pouco parecido com a história que a gente viu, daquele rapaz, lá do clip: Falcão...

T-191) *Pesq.* – Alexandre, Hildemir...Acho que Hildemir ia contar uma história...

SIIÊNCIO

T-189) *Pesq.*- Ênio.

T-190) *Pesq.* – OK.. então, eu ia... (inaudível), ok?

SILÊNCIO

A entrevista tem seu término com o agradecimento do pesquisador e o silêncio dos menores, apontando para um cetro esgotamento do tema.

#### 4.4 Análise discussão 5

No paradigma cognitivista, tal como apresentado por Kohlberg (1963, p.9), o terceiro estágio moral seria marcado por ações atentas às expectativas dos grupos sociais que nos rodeiam. A moralidade seria regida em função da manutenção das relações interpessoais e motivada pela busca da aprovação das demais pessoas com as quais nos relacionamos. DeVries (1991, p. 7), aponta que, nesse estágio de desenvolvimento, uma forma de “pressão” moral exercida pelo grupo ao qual o sujeito pertence seria a fonte para a percepção do “certo” e do “errado”, logo guiando suas ações. Afora a questão do universalismo moral e mesmo a

organização da moralidade em estágios seqüenciais, o planejamento da atual entrevista tomou por consideração que as relações interpessoais seria uma fonte importante para investigação do discurso moral dos participantes.

Dentre os múltiplos fatores que contribuem para o problema da criminalidade juvenil, destacando o desrespeito aos direitos humanos e as desigualdades sociais, Dimenstein (1998) nos fala de uma “cultura da violência”, que aglutinaria boa parte da juventude brasileira. Esse fenômeno (a cultura da violência) seria relativamente novo, característico do capitalismo tardio, que assolaria países ricos e pobres, mas com tendência a se mostrar com mais força (justamente pela desigualdade social) nos países menos desenvolvidos. Essa cultura da violência tem, ainda de acordo com o autor citado, um poder avassalador sobre os jovens, arrastando-os muitas vezes para a criminalidade.

Tendo por base as informações fornecidas pelas dirigentes da instituição, considerando as teorias do desenvolvimento moral, e sintonizados com nosso quadro social, pensamos numa atividade que pudesse provocar argumentação sobre o papel dos “grupos” sobre as ações e o discurso dos participantes. Fator relevante para o planejamento da intervenção foi a busca por novas formas de atingir significativamente o Universo moral dos participantes. Carr (2006) aborda a moralidade sob a perspectiva do paradigma narrativo, e explora a interpretação de sujeitos sobre filmes de cinema, como método para investigação do funcionamento moral de adultos. Tendo por inspiração esse artigo, planejou-se uma atividade voltada para a faixa etária dos menores investigados e centrada no discurso argumentativo.

A atividade tem seu início com a exibição de um desenho animado que mostra as aventuras de um grupo de aviadores – Dick Vigarista e a Esquadrilha

Abutre – em perseguição a um pombo-correio. O desenho sempre apresenta as ações do cachorro Muttley em busca de condecorações (não raramente “traíndo” seu comandante “Dick Vigarista”) e termina com o malogro dos planos do grupo. A escolha do referido desenho se deu pela consideração de que o enredo da animação retrata micro-relações estabelecidas entre um grupo envolvendo a questão da lealdade, elemento que catalisaria a ocorrência de discussões fortemente carregadas por valores.

#### 4.4.1 Análise 4: exemplo 1

*T-1) Pesq – Todo mundo já conhecia aqui esse desenho animado? O que vocês notaram do comportamento dos personagens? Vocês viram o cachorro Mutley, tudo que ele faz é pra ganhar alguma coisa de recompensa, né verdade? Será que no mundo as coisas são parecidas?*

*T-2) Airton – Às vezes são...*

*T-3) Pesq – Às vezes são?*

*T-4) Airton – É. O povo faz as coisas por interesse.*

*T-5) Pesq – Airton disse, acabou de dizer que as pessoas fazem as coisas por interesse.*

*T-6) Airton – Por interesse...*

*T-7) Pesq – O cachorro Mutley é mais ou menos assim? O que vocês...*

*T-8) Airton – Ele tava com interesse de ganhar medalha.*

*T-9) Pesq – De ganhar medalha. E será que se ele não ganhasse...*

*RISOS.*

*T-10) Moisés – Ele não ajudava.*

*T-11) Airton – Ele não ajudava.*

*T-12) Pesq – Muitas vezes a gente faz as coisas por interesse, pra ganhar algo em troca. Né verdade? **O que é que vocês acham dessa maneira?***

*T-13) Airton – **É errado.***

*T-14) Pesq – **Tu acha errado? Por quê?***

*T-15) Airton – **A gente deve fazer a coisa certa...***

Como o foco da análise é o discurso moral dos menores, destaca-se, nesse segmento inicial, a transição que ocorre nas falas, partindo de enunciados descritivos e desembocando em enunciados avaliativos. Os turnos T-2 e T-4 de Airton são apenas pontos de vista que partem das intuições e constatações do menor, desacompanhados de justificativas. Nessa mesma direção, o turno T-6: “*ele estava com interesse de ganhar medalha*”, também de Airton, é uma síntese que narra alguns eventos do desenho. Esse panorama muda quando o pesquisador pede uma apreciação das ações descritas anteriormente, momento marcado pelo turno T-12: “*o que é que vocês acham dessa maneira?*”.

O verbo Achar – típico marcador de opinião, segundo Koch (2004, p 72) –, presente a T-12, tem o poder de modificar a cena discursiva. O verbo Achar opera uma transformação no discurso, implicando a ocorrência de enunciados modais: marcados subjetivamente. Lozano, Peña-Marín e Abril (1984, p. 61) defendem que a lógica formal e as abordagens semióticas têm suas fronteiras delimitadas pela “presença de um sujeito enunciator”. A enunciação do verbo Achar, pedindo a “opinião” dos participantes, constitui-se em um acontecimento discursivo relevante, justamente por precipitar a ocorrência de enunciados subjetivamente modalizados.

Bakhtin (2003, p. 290) caracteriza o que ele chama de “gêneros avaliativos”, como enunciados marcados notadamente pela apreciação axiológica do sujeito falante frente aos quadros tratados em seu discurso. Quando Airton em T-13 enuncia o “é errado”, entendemos que sua fala tangencia o mundo moral. Enunciados construídos a partir das categorias do “certo” e do “errado”, quando predicam ações, estão enraizados na dimensão moral do ser humano.

No contexto da discussão, estão sendo avaliadas ações rotuladas pelos participantes como ações que ocorrem “por interesse” ou, como o pesquisador trata

no turno inaugural, ações voltadas “pra ganhar alguma coisa de recompensa”. No paradigma cognitivista, as ações movidas pelo interesse particular tipificam os momentos menos sofisticados da vida moral das pessoas.

Reconstruindo a argumentação de Airton, e tomando por base que ele está se opondo às ações avaliadas, ter-se-ia, numa possível categorização de seu ponto de vista na tipologia kohlberguiana, um enquadramento de suas posições acima do segundo estágio de desenvolvimento moral, onde encontramos a moralidade individualista, ou hedonista. No entanto, como bem nos adverte o próprio Kohlberg (1963, p. 10), a classificação do raciocínio moral em um determinado estágio deve-se muito mais a apresentação das motivações e justificativas para a ação avaliada pelos participantes do que pela constatação empírica da ocorrência de um determinado julgamento moral.

Souto e Leitão (2003) descrevem ações discursivas efetuadas por um professor numa aula de filosofia, que instauram o discurso argumentativo. Uma dessas ações básicas é o pedido por justificativa após a apresentação de um ponto de vista isolado de justificação. Na atual entrevista, essa ação – o pedido por justificativas – ocorre no turno T-14: *“tu acha errado? Por quê?”*.

A réplica, T-15: *“a gente **deve** fazer a coisa certa...”*, analisada por um estudo interno da linguagem, isto é, considerando como unidade analítica a “frase” e seu encadeamento lógico, tenderia a ser entendida como mero paralogismo do tipo: “a gente deve fazer o certo porque senão é errado”. Raciocínio considerado inválido do ponto de vista da lógica formal, desde que montado nas contradições dos próprios termos.

Indo além de uma abordagem formalista, enxergamos, em T-15, importante material analítico. Ao investigar a constituição discursiva da moralidade, entendemos

que a enunciação do verbo “Dever” confere um colorido axiológico à fala de Airton. Há algo a mais no turno de Airton. Não é apenas o certo oposto ao errado. É um “certo” que “deve” ser assumido enquanto tal. No turno de Airton, ouve-se a “voz” da instituição. Defendemos que os sentidos subjacentes a T-15 ganham compreensibilidade quando o enunciado de Airton é remetido à “linguagem social” institucional.

“Linguagens sociais” ou “vozes sociais” são expressões utilizadas por Bakhtin (2006, p. 275) para falar da língua enquanto conjunto semiótico-axiológico com os quais determinados grupos dizem o mundo. “Vozes sociais” são linguagens socialmente singularizadas. É plausível supor que, inseridas em uma unidade sócio-educativa, as atividades rotineiras da instituição tenham como eixo condutor categorias deônticas – que dizem respeito à “conduta” – e, conseqüentemente, atividades que mobilizam frequentemente discursos pautados em conceitos como “certo” e “errado”.

Bakhtin (2006) toma o romance polifônico de Dostoievski como metáfora exemplar para diferenciar a lingüística tradicional do que ele chama de “metalingüística” ou “translingüística”. Bakhtin não passa ao largo das contribuições da lingüística, mas foca nas “relações dialógicas”, relações fundamentais para o entendimento da linguagem e da comunicação humana, porém relegadas até então. Sendo conceito-chave na teoria da linguagem bakhtiniana, relações dialógicas são “relações de sentido”, que ocorrem unicamente quando se perscruta a origem responsiva dos enunciados. No plano do sentido, cada texto está em relação dialógica com discursos que o antecedem e que potencialmente o sucedem. Tomando como referencial os pressupostos bakhtinianos, entendemos que o argumento de Airton (não se deve agir por interesse, porque devemos fazer a coisa

certa) é atravessado pela voz institucional, a qual ele leva em conta na constituição de seu enunciado.

#### 4.4.2 Análise 4: exemplo 2

T-16) Pesq – *Como vocês acham que poderia ser?*

T-17) Moisés – *Um ajudando o outro.*

T-18) Pesq – *Uma pessoa ajudando...*

T-19) Pesq – *Vamos imaginar uma situação... Um amigo de vocês, que vocês consideram amigo... a mesma situação... vocês falaram que um deve ajudar o outro. E quando um amigo pede pra gente fazer alguma coisa que a gente não concorda? Como é que a gente deve fazer?*

T-20) Airton – *Dizer a ele que **é errado** e tal... que **é errado**...*

T-21) Pesq – **Mesmo se for um amigo de verdade?** *Um amigo pede pra gente ajudar ele, como **Moisés falou: uma pessoa deve ajudar outra**. Aí eu **pergunto a vocês**, se a gente tem um amigo e esse amigo pede pra gente fazer algo que a gente pode não concordar com aquilo que ele ta pedindo, mas **a gente é muito amigo dele**...*

T-22) Airton – *Se tiver errado não deve fazer não, mesmo que seja amigo, amigo mesmo. Não deve fazer não.*

Analisando a argumentação em ambiente instrucional, De Chiaro e Leitão (2005) assinalam que a geração e manutenção do espaço argumentativo são mediadas por ações discursivas que possibilitam a emergência de contra-argumentos. Em T-16: “*como vocês acham que poderia ser?*”, o pesquisador enuncia o verbo Poder no “futuro do pretérito”. Costa (2003, p. 104, grifo nosso) aponta que tal paradigma de conjugação “é marcadamente a variante usada em contextos temporais de referência futura e mantém conotações modais, *possuindo um valor hipotético*”. T-16, assinalando para a possibilidade do surgimento de

hipóteses apreciativas, instaura possibilidade para novos pontos de vista surgirem no cenário da discussão.

A partir dessas considerações, o turno de Moisés T-17: “*um ajudando o outro*” amplia os sentidos monológicos que marcam o argumento (implícito) de Airton: não se deve agir por interesse, porque “a gente deve fazer a coisa certa” (T-16). Como vimos anteriormente, a atual análise alinha a posição de Airton ao discurso autoritário, ou seja, um discurso constituído a partir de uma pretensa monossemia da palavra. A ampliação nos sentidos morais se dá por Moisés englobar e estender a posição defendida por Airton, desde que há uma explicitação do que seria o “certo”, ou seja, uma forma de ajuda mútua.

Kohlberg e Gilligan (1972) descrevem o segundo estágio moral como orientado para satisfação individual. Nesse estágio, relações de reciprocidade são entendidas como trocas mercantis, do tipo “você coça minhas costas, que eu coço as suas” (p. 160). A posição caricaturada pelos autores parece bastante próxima à de Moisés, em T-17. Não sendo alheio aos “produtos morais” que surgem no discurso, a presente análise alveja, no entanto, o rastreamento dos processos geradores dos mesmos. Nesse sentido, inserido no fluxo discursivo, o turno de Moisés é importante por ser um elo que auxilia a introdução do dilema levado pelo pesquisador.

Na seqüência, T-19, o pesquisador apresenta o dilema hipotético: *uma pessoa recebe um pedido de um amigo, porém não concorda com o que lhe é solicitado. Como essa pessoa deve agir nessa situação?* Tomamos por dilemas, situações onde o sujeito se vê diante de tomadas de decisão, envolvendo ações

com conteúdo moral, que são mutuamente excludentes (TURNER e CHAMBERS, 2006, p. 357).

O tom hipotético do dilema é capturado pelo início da fala do pesquisador: “*vamos imaginar uma situação*”, que aponta para a apreciação de um evento não factual. Airton, em T-20: “*Dizer a ele que é errado e tal... que é errado...*”, reafirma seu posicionamento inicial, marcado pela monossemia das categorias do certo e do errado. Com o fortalecimento do discurso autoritário, aqui identificado com a “*linguagem social*” da instituição sócio-educativa, o pesquisador, em T-21, põe “*novamente*” o dilema em situação apreciativa.

Entendemos T-21 como um turno que se dá em função de promover uma apreciação não monológica do dilema. Destaca-se, nesse sentido, “***mesmo se for um amigo de verdade? [...] Moisés falou: uma pessoa deve ajudar outra. Aí eu pergunto a vocês, [...] mas a gente é muito amigo dele...***”, O início de T-21 “*mesmo se for um amigo de verdade?*” insere a incerteza no argumento anterior e gera o efeito de sentido de uma apreciação realizada sem acuidade por parte de Airton, sugerindo uma revisão em sua argumentação. Essa ação (a sugestão de revisão) é capturada pelo “modo interrogativo” presente à abertura do turno. Outro movimento presente a T-21 que nos faz entendê-lo como oposição ao turno anterior é a convocação do ponto de vista de Moisés, exposto em T-17: “*um ajudando o outro*”, que pressupõe a ajuda entre as pessoas, logo acena para o atendimento dos favores solicitados, quando esses se dão numa relação de amizade. Finalmente, destaca-se a intensificação de alguns elementos do dilema, com ênfase na relação de “*amizade*” entre os actantes da narrativa. Como marcadores textuais que apontam para intensificação aludida, temos os modalizadores “*amigo de verdade*” e “*muito amigo dele*”, que abre e fecha, respectivamente, o turno do pesquisador e

que não se encontravam na narração inicial, tal qual encontramos em T-19. Pelo somatório das ações analisadas acima, T-21 é compreendido como recurso discursivo que se dá em função de precipitar movimentos de oposição ao argumento defendido por Airton. Argumento esse apoiado numa concepção monológica do “certo” e do “errado” e entendido aqui como alinhado a “voz” da instituição.

As ações acima não se mostram capazes de modificar a posição de Airton, desde que o mesmo a reapresenta, em T-20: “*dizer a ele que é errado e tal... que é errado...*” sem quaisquer indicadores de transformação. Com a seqüência de reafirmações observadas, assistimos a uma forte manifestação da linguagem social da instituição hibridizada na voz de Airton.

Tratando do discurso literário, o texto “O discurso no romance” oferece uma série de conceitos com implicações importantes para a compreensão do que chamamos consciência. Uma delas é a idéia de hibridização. Bakhtin (2006, p.358) define hibridização como: “um misto de duas linguagens sociais dentro de um mesmo enunciado, Um encontro [...] entre duas consciências lingüísticas, separadas uma da outra por uma época, por uma diferença social ou por outro fator”. O “é errado” recorrente nos turnos de Airton é compreendido nesses quadros: o encontro entre o Universo valorativo do menor e os valores que perpassam as posições verbo-axiológicas da instituição. Após a discussão do dilema hipotético, o pesquisador solicita o relato de situações pertencentes à história de vida dos participantes, semelhantes às recém avaliadas.

*T-23) Pesq – Algum amigo, alguma pessoa amiga já pediu um favor pra vocês, que **vocês achavam que não deviam fazer?***

*T-24) Airton – **Já pediu e eu fiz.***

*T-25) Pesq – Como é que foi a tua história? Como foi essa história?*

*T-26) Airton – **Guardar uma arma.***

*T-27) Pesq – Um amigo teu pediu pra tu guardar uma arma? O que é que você fez?*

*T-28) Airton – Guardei...*

*T-29) Pesq – Tu guardou... e por que tu guardou?*

*T-30) Airton – **Por que ele era amigo.***

De acordo com Thoma (1994, p. 199), uma das principais questões no âmbito das pesquisas sobre a moralidade humana é o entendimento das relações entre o “juízo moral” e o “comportamento moral”. Blasi (1993, p. 18), tecendo críticas ao sistema kohlberguiano, entende que “os sistemas interpretativos generalizantes são insuficientes para prever e especificar comportamentos morais em situações específicas”. O autor citado acima discorda da abordagem formalista encontrada, sobretudo, em Kohlberg, que teria gerado um sistema moral de orientação unicamente racionalista. Blasi (1985, p. 440) denomina a discrepância entre o juízo moral e as ações efetivadas como “inconsistência moral”. Nucci (2001) considera esse desacordo como um fenômeno inevitável, pois os principais domínios do raciocínio moral – o pessoal, o convencional e o moral – desenvolvem-se paralelamente desde a infância.

Pensamos que algumas idéias bakhtinianas ajudem a superar a dicotomia entre o falar e o agir. No texto “Hacia una filosofía de acto ético” – um ensaio no campo da filosofia moral –, Bajtin (1997) critica a forte tendência do mundo ocidental de operar através de uma ruptura entre o sentido de um ato e a realização do mesmo, uma dicotomia entre o mundo da cultura e mundo da vida. Bajtin (1997) propõe uma integração entre essas duas esferas – o mundo da cultura e o mundo da experiência – a partir da categoria da ação. O pressuposto básico desse texto é impossibilidade de sermos indiferentes ao mundo. O pensamento, a palavra e a ação vêm sempre marcados por um tom axiológico e afetivo, “o pensamento ativo de

uma experiência, o pensar ativo de um pensamento, significa não estar de modo algum indiferente a ele, significa afirmá-lo de uma maneira emocional-volitiva” (p. 42). Dessa forma, considerando que toda atividade humana é perpassada por índices de valor, podemos tentar dissolver a dicotomia do falar e do agir, concedendo-lhes caráter moral.

Se entendêssemos a ação e o discurso a partir de uma abordagem dicotômica, no segmento anterior, Airton apresentaria um momento de “inconsistência”, uma vez que suas ações não teriam uma correspondência com seu discurso. Para a atual análise, o foco é o rastreamento do processo de surgimento da própria “inconsistência” nos enunciados.

Inicialmente destaca-se o tom fortemente valorativo que perpassa o enunciado do pesquisador em T-23: “*algum amigo, alguma pessoa amiga já pediu um favor pra vocês, que **vocês achavam que não deviam fazer?***”. A parte final do turno mobiliza a dimensão moral dos interlocutores uma vez que presume um funcionamento psíquico lastreado em valores. O verbo Dever modalizado pelo verbo Achar remete ao funcionamento moral dos menores. O “achar que deve” ou “achar que não deve” tem como condição de possibilidade um confronto entre valores. Com efeito, esse confronto se mostra no discurso.

O turno de Airton, T-24: “já pediu e eu fiz”, introduz a sucinta narrativa de um dilema pessoal. No trecho anterior, Airton conta ter recebido um pedido (“guardar uma arma”, T-26) de um amigo e ter colaborado (“guardei”, T-28). As razões apresentadas pelo menor ocorrem em T-30: “porque ele era amigo” seriam possivelmente enquadradas no nível pré-convencional. No entanto, destacamos a possibilidade de re-significação da própria experiência relatada. Evento que ocorre no trecho imediatamente seguinte.

T-31) Pesq – *E qual foi a consequência disso?*

T-32) Airton – *Nenhuma.*

T-33) Pesq – *(inaudível)*

T-34) Airton – *Era de maior.*

T-35) Pesq – *Era de maior. O que vocês acham dessa situação?*

T-36) Airton – **Foi errado.**

T-37) Moisés – **É errado, mas o colega dele, ele quis ajudar.**

T-38) Airton – **Foi errado.**

T-39) Moisés – **Ele só queria ajudar, só.**

Singer (1999), em um estudo sobre o julgamento moral de adolescentes a partir da diferença de gêneros, concluiu que, em ambos os sexos, refletir acerca das consequências é determinante sobre o raciocínio moral. Baron (1990, p. 85) defende que pensar criticamente nas consequências da ação é a própria “essência da vida moral”. Após o relato de Airton, onde ele conta seu envolvimento com o porte de armas, o pesquisador em T-31 e T-35 lança mão do apelo às consequências. Colocar o problema em termos das consequências possibilita que Airton avalie sua ação de uma outra perspectiva. Aqui, o conceito de exotopia, que no texto “O autor e a personagem na atividade estética” trata principalmente da criação artística assume um significado moral.

O conceito de *exotopia* presume uma posição exterior e uma apreciação “de fora”. Defendemos que o processo de avaliação de nossas próprias ações promove uma apreciação “exotópica” dos atos avaliados, advindo daí o sentido moral da categoria bakhtiniana. Dessa maneira, o turno T-35: “*o que vocês acham dessa situação?*” gera condições de Airton avaliar criticamente sua ação. O produto dessa apreciação exotópica mostra-se em T-36: “foi errado”, típico enunciado valorativo (BAKHTIN, 2003, p. 290). Na seqüência, T-37: “*é errado, mas o colega dele, ele*

***quis ajudar***”, Moisés modaliza o ponto de vista do colega, gerando um argumento com repercussões morais importantes.

O ponto de vista de Airton (“foi errado guardar a arma”) é assumido por Moisés, momento capturado no início de T-37, quando o menor (Moisés) abre seu enunciado com o “é errado”. Porém Moisés modaliza o ponto de vista trazido por Airton, acrescentando-lhe “sentidos” morais. Linguisticamente temos o conector “mas”, que marca uma restrição ou oposição ao ponto de vista anterior (foi errado guardar a arma). Sob a perspectiva moral, a modalização operada por Moisés está apoiada em uma justificativa que apela à lealdade entre amigos. Pensamos, nesse momento, ouvir a “linguagem social” do mundo de fora da instituição.

O conceito de “voz social” (BAKHTIN 2006), enquanto linguagem composta por posições semiótica-valorativas próprias de grupos particulares, se mostra fecundo para compreendermos o trecho acima. Teríamos, no segmento anterior, o encontro entre duas linguagens sociais: o discurso da instituição, encarnado por Airton, e a linguagem social de fora da instituição, da qual se vale Moisés, para restringir as posições trazidas por Airton. Essa disputa entre linguagens perpassadas por valores conflitantes é capturada textualmente pela troca no turno de fala, que acontece entre T-36 e T-39. Airton avalia suas próprias ações rotulando-as como erradas (T-36 e T-38 “foi errado”), enquanto Moisés as justifica (T-37 “mas o colega dele, ele quis ajudar e T-39 “ele só queria ajudar”). O recorrente “foi errado” é compreendido aqui como um discurso monológico e ventrilocado, enraizado no discurso/valores da instituição, enquanto que as justificativas para as ações do “outro”, desde que destoantes das posições verbo-axiológicas da instituição, na medida em que respaldam ações suscetíveis de penalidade criminal, apontam para os valores não referendados institucionalmente. Nesse trecho, destacamos o papel

da alteridade que se faz presente aos turnos dos menores. Airton convoca a voz da instituição (um discurso que diferencia o “certo” do “errado”) e Moisés incorpora as próprias posições de Airton para modalizá-las, mobilizando a “voz social” de “fora” da instituição.

*T-45) Pesq – Airton foi bem sincero. Com a situação dele. Não deve ter sido uma situação fácil...*

*T-46) Airton – Não. **Tinha acabado de chegar três cara pra matar ele, aí ele ia pegar a arma (INAUDÍVEL)***

No segmento acima, Airton apresenta o contexto de sua experiência (a situação na qual guardou a arma para o amigo). De forma implícita, Airton apresenta justificativas para sua ação. No texto “Hacia uma filosofia de acto ético” Bajtin (1997) apresenta a categoria da responsabilidade para nos falar de ética e de moral. Nesse texto, é proposta uma síntese entre o “ato real” e a racionalidade formal. Bajtin (1997) descrê da validade dos sistemas éticos formalistas, fundados em um “como se”. A verdade da ação deve estar apoiada em um “não-álibi-no-ser”, na impossibilidade de se escapar da situação concreta. A filosofia moral bakhtiniana nos fala de uma ética baseada na categoria do “pensamento participativo”. Pondo de ponta-cabeça o sistema kantiano, afirma Bajtin (1997) “não é o conteúdo de uma obrigação que me obriga, mas minha assinatura sobre ela”. E, assinatura nesse texto é o reconhecimento de participação na unicidade do Ser: “aquilo que pode ser feito por mim não pode ser feito por ninguém mais” (BAJTIN, 1997, p. 72).

Comungando dos pressupostos bakhtinianos e compreendendo a vida moral das pessoas mediada pelas categorias da responsabilidade e da participação, enxergamos na justificativa de Airton forte conteúdo moral. Em T-46 são (re)-criados os contornos da situação enfrentada pelo menor, ressaltando-se seu caráter de

urgência. Quando Airton enuncia “tinha acabado de chegar três cara pra matar ele (o colega)”, o efeito de sentido emergente é o de um intenso dilema moral: ele (Airton) precisa responder ao apelo de seu colega, pois há o risco de morte. Dessa forma, o turno T-46 deve ser remetido ao turno do pesquisador T-35: “o que vocês acham dessa situação (guardar a arma)”, quando a ação de Airton é posta em processo de avaliação. Nessa passagem Airton afirma ter cometido um erro, afirmando por duas vezes (T-36 e T-38) “foi errado”. No entanto, quando agora (T-46) Airton contextualiza a situação, são apresentadas justificativas para sua ação (ter guardado a arma).

Dialogizando os enunciados, temos que T-46 modaliza as proposições monológicas encontradas em T-36 e T-38. O “certo” e “errado” que caracterizava a argumentação de Airton nos primeiros segmentos analisados, agora passam a ser entendidos de forma não universal, desde, que em algumas situações, agimos pela urgência e necessidade da situação (posição que emerge de T-46). Lembremos-nos que quando perguntado como devemos fazer quando um amigo nos pede para fazermos algo que não concordamos (questão levantada pelo pesquisador em T-21), Airton afirmou de maneira categórica “*se tiver errado não deve fazer não, mesmo que seja amigo, amigo mesmo. Não deve fazer não*”. Porém, agora em T-46, Airton diminui o alcance das posições encontradas em T-21, T-36 e T-38, transformando os pontos de vista subjacentes a esses turnos.

*T-62) Pesq – Né verdade? A situação que eu estou colocando pra vocês é essa: até que ponto a gente deve seguir os favores que os amigos pedem pra gente? O que é que a gente deve fazer pra dizer sim ou não? **O que a gente deve pensar pra dizer o sim e dizer o não?***

*T-63) Airton – **Dizer o sim, se for uma coisa boa.** Uma coisa que não vá prejudicar, **vá fazer o bem** pra ele também, quando a pessoa tiver ajudando*

*ele. E quando ele... for uma coisa **errada, que vá prejudicar tanto ele, quanto a pessoa que for ajudar dizer o não.***

T-64) Pesq – Pra todo mundo aqui. O que é que **a gente deve pensar** pra dizer o sim e o não. *Aí, Airton disse...*

T-65) Airton – *Se for uma coisa que for **fazer bem a ele e à pessoa que tiver ajudando**, mas se for errado, uma coisa que vá prejudicar a pessoa que vai ajudar e a pessoa que tiver ajudando, o cara tem que dizer não.*

### INAUDÍVEI

No segmento acima, o pesquisador retoma o dilema apresentado inicialmente em T-19. Inicialmente, destacamos a enunciação do verbo *Pensar*, sublinhado acima. Na primeira apresentação do dilema, o pesquisador emprega o verbo fazer (T-19: “*e quando um amigo pede pra gente fazer alguma coisa que a gente não concorda? Como é que a gente deve fazer?*”). Ao trocar o verbo Fazer pelo verbo Pensar, há uma intensificação na demanda por justificativas. No primeiro momento (T-19), a questão, tal como tratada pelo pesquisador, pode ser resolvida pela apresentação de pontos de vista, operação que não envolve necessariamente uma explicitação de justificativas. Agora (T-62), mediado pelo verbo Pensar, a questão remete aos pressupostos que justificariam a ação do protagonista do dilema.

Leitão (2007) defende que a produção de justificativas em contextos argumentativos reorienta o pensamento das pessoas do objeto pensado/argumentado para as bases e limites do objeto alvo da atividade argumentativa. Na situação investigada, esse movimento de reorientação faz com que a atividade discursiva mediada pela argumentação promova situações nas quais os sentidos morais possam ser transformados. Essa peculiaridade possibilita um novo olhar sobre o julgamento moral. As perspectivas teóricas prevaletentes no terreno das pesquisas sobre o desenvolvimento do julgamento moral tomam o

fenômeno alvo de suas investigações como processo de mudança orientado teleologicamente. Ou seja, o desenvolvimento moral é visto como processo direcionado a um fim. Tal compreensão confere à linguagem um status de reprodução de processos que se dariam internamente e, sob a perspectiva aqui tomada dificulta a compreensão da emergência do novo, evento que deve ser entendido como a natureza da própria idéia de desenvolvimento (VALSINER, 1997, 2000).

As perspectivas teóricas que subsidiam a presente pesquisa fazem ver que a abordagem tradicional ao desenvolvimento moral teve como metáfora modelos inspirados na Biologia. No entanto, a atual análise destoa dessas perspectivas, aproximando-se das abordagens que conferem importância aos aspectos sócio-genéticos do desenvolvimento humano, fazendo que modelos universalistas e unidirecionais cedam lugar a modelos que se mostrem atentos à natureza dinâmica e complexa dos processos desenvolvimentistas, não determinados a priori. Sob o crivo da presente pesquisa o desenvolvimento moral não é entendido como fenômeno unidirecional.

## 5 Discussões e considerações finais

O primeiro aspecto a ser destacado ao final do trabalho é de ordem teórica, e poderia ser resumido na seguinte questão: quais as implicações decorrentes de nossa abordagem – discursiva e dialógica – para o campo do desenvolvimento moral? Tal questão traz à cena as relações entre os participantes da pesquisa e o contexto cultural, histórico, social e institucional que abarcam suas atividades. Calcado nas perspectivas socioculturais, o presente trabalho entende que as pesquisas prevalentes no campo da Psicologia voltadas para a compreensão do julgamento e desenvolvimento moral, mesmo que implicitamente, centraram seus esforços em investigações entendidas aqui como monológicas. Compreender o funcionamento psicológico do sujeito desde uma perspectiva monológica é transitar pelas vias de uma epistemologia “individualista”. Essa marcante característica do pensamento epistemológico ocidental foi criticada na primeira parte do presente trabalho.

No âmbito da Psicologia, pensamos que essa tendência (o monologismo, ou individualismo genético) impõe uma visão reducionista aos fenômenos investigados. Boa parte dos esforços na construção da atual investigação foi direcionada no sentido de evitar concepções que tentam explicar o funcionamento do sujeito moral privilegiando seus aspectos individuais.

Na tentativa de dissolver essa dicotomia encontramos o conceito de “ação mediada”, encontrado em Wertsch (1998). Como vimos no primeiro capítulo, o conceito de “ação mediada” engloba dois elementos básicos: um sujeito em ação (o agente), e sistemas (físicos ou simbólicos), mediando e guiando a própria ação do

sujeito. Consideramos que o discurso moral dos participantes experimentou ganhos em compreensibilidade quando considerado a partir do conceito discutido.

### *5.1 Discurso moral como ação mediada*

Sendo conceito-chave principalmente na Psicologia sociocultural, o conceito de “ação mediada” nos fez conceber o discurso moral como uma relação dinâmica envolvendo um agente (os sujeitos diante de problemas/dilemas morais) e ferramentas culturais (linguagens sociais fortemente atravessadas por valores) disponibilizadas a partir da inserção dos indivíduos em seus múltiplos contextos sociais. No nosso caso, destaca-se o contexto emoldurado pela instituição prisional e sócio-educativa.

A partir dessas considerações, entendemos os enunciados produzidos pelos jovens nas diversas situações analisadas como respostas morais geradas por indivíduos que agem discursivamente mediados por vozes morais que haurem dos múltiplos contextos culturais dos quais participam. Em outras palavras, do ponto de vista teórico, passamos a conceber o discurso moral como a relação entre um agente que confere sentido ao mundo a partir de linguagens morais socialmente disponibilizadas.

Quando, por exemplo, na primeira discussão sobre o “Dilema de Heinz”, Hildemir afirma que o marido que tem a esposa doente deveria trabalhar para obter dinheiro e, assim, comprar o remédio necessário para a cura da companheira, compreendemos que a solução apresentada não emerge de uma “consciência moral” confinada a um espaço interno ao sujeito – monológica, portanto – mas, sim, como uma resposta indissociável do discurso moral circulante na instituição, o qual

valoriza positivamente ações que se perfilam em relação de concordância com a esfera da legalidade.

Poderíamos trazer várias situações semelhantes registradas ao longo do estudo. No terceiro encontro, por exemplo, ocorre uma dessas situações. Na discussão então em andamento, estava sendo debatido o ato de furtar/roubar. Airton posiciona-se contra tais ações afirmando ser “errado”, pois “a gente não deve pegar nada dos outros”. Aqui se poderia dizer que o menor responde à situação valendo-se do que Bakhtin propõe como “discurso autoritário”. Ou seja, um discurso monossêmico, enraizado e valorizado positivamente no contexto da instituição. Novamente o entendimento do discurso moral dos sujeitos ganha maior compreensibilidade quando o concebemos como ação mediada: um agente moral agindo a partir da mediação de discursos morais disponibilizadas culturalmente.

Conceber o discurso moral a partir da idéia de “ação mediada” impõe revisar um conceito chave no terreno das especulações e investigações acerca da moralidade: o conceito de “autonomia moral”. O conceito de “autonomia”, tão caro a Piaget, é um dos pilares do sistema moral kantiano. Kant, que tão fortemente inspirou Piaget, tanto no terreno da teoria do conhecimento quanto no campo moral, defende que a ação só é moral quando as pessoas (ou, hipoteticamente, qualquer ser racional) agem em submissão à categoria do dever, movidas voluntariamente pela liberdade. A ação moral não pode ter como móvel seus resultados. Uma “vontade boa” determina-se a si mesma e nisso consiste a autonomia.

Do ponto de vista aqui assumido, o conceito de autonomia proposto por Kant (a livre ação subordinada ao dever) está diretamente relacionado à atmosfera intelectual do Iluminismo. A valorização da liberdade e da razão, aliada a uma cosmovisão laicizada estaria na base das idéias kantianas, sendo valores que

permeiam o “espírito do tempo” de sua época. Situar o sistema kantiano em seu tempo enfraquece o pretensão universalismo de suas teses.

Os sentidos atrelados à teia semântica evocada quando nos deparamos com a palavra “autonomia” nos remete a uma completude do sujeito, a algo próximo à mônada concebida por Leibniz (1686-1780), onde uma espécie de força metafísica inerente à alma – as apetições – estaria na base de toda percepção e funcionamento individual. Novamente aqui emerge o que chamamos de concepção monológica. Numa direção inversa, concebemos os momentos denominados como “autonomia moral” constitutivamente atravessados pela alteridade. Do ponto de vista defendido no presente trabalho, há sempre um “outro” no “um”. Trazendo essa reflexão para o campo no qual nos situamos – as pesquisas acerca do julgamento e desenvolvimento moral – poderíamos falar então de uma “autonomia alterada”.

Compreender o discurso moral a partir do conceito de ação mediada coloca uma outra questão: quais mecanismos ou, mais propriamente, quais caminhos discursivos favorecem a internalização de uma determinada linguagem moral. Esse é o segundo ponto a ser explorado na parte final do presente trabalho.

## *5.2 argumentação como mecanismo desenvolvimentista*

Quando se indaga sobre a natureza dos mecanismos psicológicos que estariam na base dos processos desenvolvimentistas humanos, constatamos que, dentro do paradigma cognitivista, as pesquisas voltadas para a compreensão do julgamento moral estão apoiadas na idéia de conflito-cognitivo. Nesse sentido, como ressalta Freitas (2002), a concepção moral encontrada nas investigações que se

encontram sob a égide do pensamento piagetiano constitui-se em um desdobramento do projeto epistemológico elaborado por Piaget e colaboradores.

De forma resumida, de acordo com Piaget (1987), conflitos cognitivos são desequilíbrios que emergem ao longo do processo de desenvolvimento humano como fruto da impossibilidade de organização de novas experiências a partir dos esquemas estabelecidos. Esquema é o fator que pode ser generalizável em uma dada ação e que pode ser utilizado em outras situações. Os conflitos cognitivos causariam um desequilíbrio nas estruturas cognitivas das pessoas, lançando-as em busca de novas soluções, e o estabelecimento de esquemas mais elaborados. Como resultado desse processo, o sujeito reconstrói suas estruturas cognitivas e re-estabelece o processo de equilibração. É nesse percurso que Piaget situa o desenvolvimento humano.

No âmbito das pesquisas sobre o julgamento moral, uma série de estudos assume o conflito cognitivo como elemento facilitador do desenvolvimento. Num estudo clássico, Blatt & Kohlberg (1975) valeram-se de discussões sobre dilemas morais como recurso destinado a acelerar o processo de desenvolvimento do julgamento moral em crianças pré-adolescentes. O experimento consistia em apresentar raciocínios típicos de estágios imediatamente acima aos apresentados pelos adolescentes, provocando o conflito cognitivo e impelindo os jovens a um novo patamar moral. Trabalhando também com discussões sobre dilemas morais, Turiel (1974) concluiu que crianças têm mais proveito quando confrontadas com raciocínios típicos do estágio imediatamente acima aos apresentados por elas no contexto da discussão. Berkowitz (1985), trabalhando no campo da educação moral, propõe que os conflitos gerados no contexto de discussões sobre dilemas morais levam os indivíduos a descentrarem-se de suas perspectivas imediatas,

possibilitando, assim, o aporte de novos entendimentos acerca dos problemas levados à discussão. Embora essas pesquisas tenham mostrado solidamente que o julgamento moral experimenta ganhos em ambientes nos quais haja embates entre posições valorativas, o mecanismo psicológico gerador do próprio desenvolvimento não é compreendido a partir dos movimentos discursivos que possibilitam e constituem tais embates entre posições valorativas.

Coerentemente com a interpretação do psiquismo humano como processo semiotizado (que se dá primordialmente pela mediação de sistemas simbólicos), a atual pesquisa propõe que os mecanismos na base do desenvolvimento moral passam necessariamente pela mediação da argumentação. Assumimos que o julgamento moral é uma argumentação moral, e o desenvolvimento moral envolve indispensavelmente ganhos na 'sofisticação'/complexidade da argumentação moral.

O aumento de complexidade ocorre porque as operações constitutivas da argumentação (de acordo com Leitão (2007): justificação de pontos de vista, consideração de objeções e respostas às oposições) conferem uma dimensão dialética e dialógica ao discurso, gerando em seu seio a possibilidade de negociação, construção e transformação dos sentidos (no caso, sentidos/julgamentos morais), gerando possibilidade para o surgimento do "novo". A argumentação mobiliza uma variedade de vozes (no sentido bakhtiniano) morais com as quais o sujeito estabelece um intenso processo de negociação entre posições valorativas. Ou seja, na perspectiva proposta, produzir argumentos sobre objetos axiológicos frente a interlocutores reais ou virtuais seria a natureza da própria consciência moral.

O impacto transformador dos movimentos argumentativos sobre as perspectivas morais dos participantes pode ser empiricamente observado em muitos

momentos nas discussões registradas. Na segunda discussão, por exemplo, durante a qual os sujeitos tinham como atividade interpretar o *clip* “Minha Alma” (no qual é retratada a violência policial), vê-se que Ênio primeiramente defende que o jovem mostrado foi assassinado por ser criminoso. Após um longo processo, recheado por movimentos discursivos de teor argumentativo-opositivo, Ênio retira seu argumento e passa a defender que a ação examinada é decorrente da desprivilegiada posição social ocupada pelo menor retratado.

Em movimentos discursivos como esses, a transformação de argumentos inicialmente apresentados implica diretamente uma tomada de posição essencialmente moral, desde que o mundo é avaliado em termos de “certo” ou “errado”, de preferível ou repudiável. Essa volta avaliativa do indivíduo às próprias afirmações feitas sobre o real é descrita em Leitão (2007; 2008) como uma operação de natureza eminentemente metacognitiva/reflexiva. A partir daí, entendemos que o acompanhamento (no plano empírico) de movimentos argumentativos, e suas conseqüentes repercussões sobre as posições valorativas dos sujeitos, traz uma nova luz sobre o processo de constituição (desenvolvimento) da consciência moral.

Considerando que, em termos gerais, pesquisas no campo do julgamento moral tendem a analisar o produto do desenvolvimento (etapas, estágios, fases *já alcançadas*), pensamos que uma das contribuições da presente investigação encontre-se justamente no tratamento processual dado ao fenômeno.

### *5.3 considerações de ordem lingüísticas*

O foco no processo de emergência e transformação dos argumentos morais acarretou um diálogo com o campo da lingüística. Isso impôs à análise uma especial

atenção à presença de elementos lingüísticos como marcadores discursivos (PORTOLÉS, 1998; CORTÉS RODRIGUEZ, 1998); operadores argumentativos (KOCH, 2004); verbos deônticos (principalmente os verbos *poder* e *dever*) e, sobretudo, às formas de projeção do sujeito no texto (BENVENISTE, 1989). Acerca da presença do sujeito enunciador no discurso, procuramos destacar os modalizadores da enunciação, principalmente quando esses definem certeza, dúvidas, possibilidade (PONS BORDERÍA, 2001) dentro de um quadro delimitado pelo discurso moral. Outros processos lingüísticos se mostraram importantes para o entendimento discursivo do desenvolvimento moral, como, a ocorrência de indicadores de atitude (LOZANO; PEÑA-MARÍN; ABRIL, 1984) e a passagem do que se considera o plano desembreado para o plano embreado: a passagem da narração expositiva de eventos para a marcação subjetiva dos mesmos (MAINGUENEAU, 2004).

Aqui caberia, como ressalta Faraco (2006), considerar que, do ponto de vista de uma filosofia da linguagem inspirada nos pressupostos bakhtinianos, todo enunciado já se encontra saturado axiologicamente, o que já põe um sujeito avaliativo na base de qualquer texto. Pensamos, no entanto, que a ocorrência de indicadores de atitude, como os antes referidos, marcam uma re-significação dos sentidos trazidos à cena enunciativa, fato que resvala numa possibilidade de transformação no próprio discurso moral dos sujeitos. Compreender as formas como os indivíduos coordenam estratégias discursivas pelas quais se mostram comprometidos ou distanciados de seus enunciados nos faz pensar nos valores por eles encarnados.

Na terceira das discussões analisadas, temos um momento ilustrativo do que se considerou um não comprometimento dos menores diante de seus enunciados e de como, com o progresso da discussão, há uma mudança nesse

cenário. Recuperando o contexto daquela discussão, tínhamos os sujeitos debatendo acerca das formas de obtenção de mercadorias. Há um momento no qual os menores defendem o furto como forma de alcançar seus propósitos (obtenção dos objetos de consumo). Essa posição – a defesa do furto/roubo – é ilustrada por um fragmento de Moisés “**se quiser dinheiro do fácil, tem que roubar**”. Salientamos o caráter hipotético e impessoal dado por Moisés (e outros menores) à questão, apreendidos pela enunciação da partícula “se” e do sintagma “tem que”. Esse cenário transforma-se a partir do pedido de avaliação feito pelo pesquisador: “**mas o que é que vocês pensam desse jeito fácil?**” As demandas discursivas geradas pela fala do pesquisador precipitam a ocorrência de argumentos, acontecimento discursivo que acarreta um comprometimento dos adolescentes para com seus dizeres. Esse comprometimento é percebido no turno imediatamente após, de Airton: “**Isso é errado, menino... (inaudível) suado trabalhar, ganhar o dinheiro suado. É melhor... Tendo aquele prazer**”. Temos uma transformação no cenário discursivo: antes, tínhamos jovens defendendo o furto/roubo; depois, adolescentes negando as mesmas ações. Destacamos que essas mudanças acontecem sobre o primado da argumentação. É a partir da necessidade de apresentar justificativas que as perspectivas são modificadas. Nessa transição descortina-se a possibilidade de modificações nas posições verbo-axiológicas dos participantes.

Exemplos semelhantes se sucedem ao longo das discussões analisadas. Na quinta discussão, por exemplo, Airton afirma já ter portado arma de fogo. No primeiro momento, o discurso do garoto assume o tom de uma narração: “**já pediu e eu fiz... Guardar uma arma... por que ele era amigo**”. Esta cena se transforma, novamente, com o pedido de avaliação por parte do pesquisador: “**o que vocês**

*acham dessa situação?”*, que canaliza o discurso para uma apreciação valorativa, capturada na fala posterior do jovem: **“foi errado...foi errado”**.

#### *5.4 Breves considerações sobre Educação Moral*

Nesse momento voltamos à hipótese principal do estudo. Partimos da possibilidade de a atividade proposta (discussão de dilemas morais) repercutir na produção de argumentos axiologicamente marcados e, assim, fomentar o próprio desenvolvimento moral. A argumentação, ao impor um diálogo com o plano valorativo de um “outro”, possibilitaria o alargamento nas formas de dar sentido moral ao mundo. Os resultados obtidos fazem-nos defender que o conceito bakhtiniano de exotopia (conceito na raiz da faculdade humana da compreensão) estabelece uma estreita relação com a atividade discursiva argumentativa. Argumentar gera, de forma particularmente acentuada, movimentos exotópicos. Argumentar impõe a necessidade de olhar a si mesmo (as próprias afirmações) a partir do olhar (afirmações) do outro. Acreditamos ser precisamente por isso que a argumentação possibilita uma análise discursiva de mecanismos promotores do desenvolvimento. Os tradicionais mecanismos propulsores do desenvolvimento (conflito cognitivo, processo de descentração do sujeito), agora tratados como movimentos que existem na linguagem, podem ser interpretados e compreendidos desde a inserção dos sujeitos em seus múltiplos contextos participativos e a partir das diversas atividades nas quais se engajam. A discussão de dilemas morais, e a conseqüente dinâmica argumentativa, é uma dessas atividades.

Finalmente, o último ponto a ser considerado remete ao tema da “educação moral”. Consideramos que as atividades discursivas propostas ao grupo geraram

oportunidade de os jovens assinarem e re-assinarem suas experiências no campo moral. Tal afirmação nos leva de volta a questões de ordem metodológica. A pesquisa foi planejada no sentido de não se esgotar na apresentação e discussão de dilemas hipotéticos. Abraçou-se um dos pressupostos advindos de estudos pioneiros (TAPPAN, 2006; 2007; TURNER, V. D.; CHAMBERS 2006), pelo qual a chave para a compreensão do desenvolvimento moral das pessoas é encontrada nas situações concretas por elas vivenciadas. Nessa linha, os dilemas morais foram apresentados com o propósito de fazer emergir as experiências de vida dos sujeitos. Ainda em relação ao método, ressaltamos a busca por intervenções direcionadas a atingirem o cotidiano dos menores, encontrando alternativa na utilização de recursos como apresentação de filmes, *clips* e desenhos animados, etc. O engajamento e motivação dos sujeitos nas discussões devem ser creditados, em parte, a essas inovações.

Os resultados obtidos nos fazem considerar que argumentar sobre temas morais próximos às experiências de vida possibilitaria às pessoas assumirem maior responsabilidade sobre seus pensamentos, discursos e ações. A responsabilidade ou, como diz Bajtin (1997), o “não-álibi no ser” – o sentimento de participação efetiva no devir – intensifica-se quando as pessoas assumem e encarnam posições no mundo. E argumentar é, fundamentalmente, defender responsivamente (atento à posição do outro) posições. Ou seja, neste sentido, argumentar seria essencialmente assumir responsabilidades. Emergiria um “eu moral” que se molda pelo sentimento de participação na eventicidade do ser e pela responsabilidade assumida frente ao outro. Colocar-se na perspectiva do outro acarreta um aumento de responsabilidade do sujeito frente ao mundo, e isso é o coração de nossa consciência moral.

Pela primazia da categoria do “outro” em Bakhtin e Círculo, pensamos que a Educação Moral é fundamentalmente uma “pedagogia da alteridade”. Uma educação lastreada no dialogismo bakhtiniano nos faria abandonar o paradigma do doutrinamento moral – perspectiva que se fortalece quando pensamos o Universo axiológico teleologicamente organizado – e adentramos naquilo que Clark e Holquist (2004) identificam como a oposição primária em Bakhtin: a relação entre o eu e a outridade. Conceber o sujeito moral emergindo a partir de uma organização arquitetônica que deriva da tensão estabelecida entre o eu e o outro nos faz reconhecer a insuficiência do modelo pedagógico predominante, onde teríamos como metáfora raiz uma racionalidade montada numa eficiência tecnicista, a qual, por sua vez, estaria ideologicamente alinhada e submetida às demandas mercadológicas. A educação moral que floresce da concepção bakhtiniana de sujeito não se reduz ao primado da razão instrumental. Boa parte dos esforços encontrados em Bajtin (1997) se dá no sentido de ir além das tendências racionalista, formalista e monológica impregnadas na tradição do pensamento ocidental.

Fundamentalmente uma educação moral inspirada em Bakhtin privilegiaria atividades e situações discursivas nas quais os participantes confrontariam dinamicamente diversos planos axiológicos. Explorar-se-iam as implicações morais do conceito de exotopia, disponibilizando aos educandos efetivas possibilidades de serem atentos às perspectivas do outro, de forma que as fronteiras entre o eu e o outro se atenuassem. Uma educação moral fundada em Bakhtin deveria evitar o equívoco que há quando levamos aos ambientes de aprendizagem valores e verdades concebidas *a priori*.

Consideramos, entretanto, que buscar compreensão para o fenômeno moral a partir de categorias discursivas não é apenas ruptura, mas também continuidade. Habermas (1989), ao se debruçar criticamente sobre a teoria do desenvolvimento moral proposta por Kohlberg, identifica nela uma crescente tendência a uma abordagem calcada em procedimentos mais interpretativos, em detrimento às estratégias classificatórias, caracterizadoras de seus estudos iniciais. Isso nos faz imaginar possíveis desdobramentos da pesquisa comandada por Kohlberg, onde o discurso assumiria papel de destaque. Essa possibilidade foi aqui aventada.

Consideramos que a questão moral gera acaloradas discussões desde o nascimento do pensamento ocidental. A título de conclusão, poderíamos exemplificar a controvérsia que ronda o terreno da ação moral com o diálogo platônico “Protágoras”, onde Sócrates é retratado em disputa com o Sofista de Abdera sobre a questão da virtude e seu ensinamento. Sócrates instaura a disputa a partir da colocação da seguinte pergunta “a virtude pode ser ensinada?”. A questão, tal qual colocado por Sócrates, não trata imediatamente de problemas de ordem pedagógica. Não é o “como” ensina-se a virtude, mas as condições de possibilidade para esse próprio ensinamento. O que se encontra implícito na indagação socrática é a natureza do problema: o que seria ensinar a virtude e quais seriam as possibilidades e limites dessa tarefa.

Foge aos objetivos do trabalho revisar retrospectivamente as concepções de virtude encontradas na Antiguidade, porém talvez seja relevante lembrar que a idéia subjacente ao conceito grego de virtude, ou *areté*, é a de uma excelência moral. Jaeger (1936/1995) nos fala que a *areté* só passa a ser considerada uma questão pedagógica, após a experiência da democracia na pólis grega. Na Grécia de Homero, a virtude estava ligada mais a uma dádiva dos deuses, não sendo passível,

portanto, de ensinamento. É com a consolidação de um espaço público para o debate – a *ágora* – que a questão acerca da possibilidade de ensinar a virtude desponta. É nesse contexto de embate entre posições que aflora o diálogo platônico.

No desenvolver da disputa, temos Protágoras fazendo uma defesa da possibilidade de transmissão da virtude, enquanto Sócrates procura distinguir o que seria a virtude frente às diversas atitudes consideradas virtuosas. Podemos pensar que Protágoras enfrenta a questão a partir de um “como”, enquanto Sócrates a vê numa perspectiva ontológica, fazendo com que o diálogo evolua para uma outra questão que alimenta polêmicas insolúveis: o universalismo ou relativismo dos valores.

Enfim, o diálogo de Platão gira em torno de temas ainda hoje importantes quando se trata de questões no âmbito da ética e da moral. Tudo isso talvez ressalte que o presente estudo está inserido no terreno de disputas e tensões não resolvidas. Isso nos aproxima mais uma vez do pensamento do Círculo de Bakhtin, posto que, da perspectiva do dialogismo bakhtiniano, não se trabalha com a possibilidade de superações definitivas das contradições.

## Referências

ALCHIN, D. Was Darwin a Social Darwinist? What Is a Proper Evolutionary View of Human Culture and Morality? **The American Biology Teacher**. v. 69. 2007. disponível em: <http://www.questia.com/read/5028558286?title=Was%20Darwin%20a%20Social%20Darwinist%3f%20What%20Is%20a%20Proper%20Evolutionary%20View%20of%20Human%20Culture%20and%20Morality%3f>. Acesso em: 25 Dez. 2008.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**: Nota sobre os aparelhos. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987. 128 p.

AMORIM, M. Ato e objetivação e outras oposições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Editora Vozes. 2006. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora. 2003. p. 11-25.

ARNOLD M. L. Stage, sequence, and sequels: changing conceptions of morality, post-Kohlberg. **Educational Psychology Review**, v. 12, n. 4, p. 365-385. dez. 2000. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=3648794&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em: 23 ago. 2005.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). **Caderno de Estudos Lingüísticos**, n. 19. Campinas: IEL, Unicamp. 1990 p. 25-42.

BAJTIN, M. **Hacia Una Filosofia del acto ético**. De los borradores: Y otros escritos. Barcelona: Anthropos. 1997.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes. 2003. 476 p.

\_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. 11. ed. São Paulo: editora Hucitec. 2004. 196 p.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2005. 476 p.

\_\_\_\_\_. Discourse in the Novel. In: HOLQUIST, Michael (Ed.). **The Dialogic Imagination**. Trad. Caryl Emerson e Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 2006, 444 p.

\_\_\_\_\_. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008, p. 325.

BARON, J. Thinking about consequences. **Journal of Moral Education**; May 1990, Vol. 19 Issue 2, p.77-88. Disponível em:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=9604291523&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em: 19 de Set. 2008.

BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989. 294 p.

BERKOWITZ, M. W.; OSER, F. **Moral Education: theory and application**. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates. 1985. 462 p. Disponível em: <<http://www.questia.com/read/54403338?title=Moral%20Education%3a%20Theory%20and%20Application>> acesso em: 26 de dez 2008.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna. 2006

BLASI, A. The Theory of Ego Development and the Measure. **Psychological Inquiry**. v. 4. 1993: p. 17-19. Disponível em: <http://www.questia.com/read/80938879?title=The%20Theory%20of%20Ego%20Development%20and%20the%20Measure>>. Acesso em 19 de Set. 2008.

\_\_\_\_\_. The Moral Personality: Reflections for Social Science and Education. In BERKOWITZ, M. W.; OSER, F. (Eds.). **Moral Education: Theory and Application**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1985. p. 433-451. Disponível em: <<http://www.questia.com/read/54403338?title=Moral%20Education%3a%20Theory%20and%20Application>> Acesso em 21 de Set. 2008.

BLATT, M. ; KOHLBERG, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. **Journal of Moral Education**, v. 4, n.2 p.129-161. 1975. Disponível em: <<http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a746542044~fulltext=713240930~frm=content>>. Acesso em: 26 de Dez 2008.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. 2. ed. São Paulo: EDUSC, 1999. 188 p.

CANDELA, A. A construção discursiva de contextos argumentativos no ensino de ciências. In: Coll, C.; D. Edwards (Org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**. p. 143-169. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

CARR, D. Moral education at the movies: on the cinematic treatment of morally significant story and narrative. **Journal of Moral Education**. v. 35, No. 3, September 2006, p. 319–333. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=22284884&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em: 11 de Jul. de 2006.

CASTRO, M. L. D. A dialogia e os efeitos de sentido irônicos. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2005.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2004.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva. 2004. 381 p.

CORREIA, I.; VALA, J. Crença no mundo justo e vitimização secundária: O papel moderador da inocência da vítima e da persistência do sofrimento. **Análise Psicológica**. 2003. 3 (XXI): 341-352. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v21n3/v21n3a07.pdf>> Acesso em 06 de Maio de 2008.

CORTESE, A. The Internal Consistency of Moral Reasoning: A Multitrait-Multimethod Analysis. **Journal of Psychology**. v. 121, n. 4, p. 373-387. jul. 1987. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=5370880&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em 11 de Jul de 2006.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. Marcadores del discurso y análisis cuantitativo. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M.<sup>a</sup> A. & E. MONTOLÍO DURÁN (coords.) **Los marcadores del discurso**. Teoría y análisis. Madrid, Arco Libros, 143-160. 1998.

COSTA, A. L. **O futuro do pretérito e suas variantes no português do Rio de Janeiro**: um estudo diacrônico. Rio de Janeiro, UFRJ / Faculdade de Letras, 2003. Tese de Doutorado em lingüística. Disponível em: <[http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/pdf/banco%20de%20teses%202003\\_doutorado.pdf](http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/pdf/banco%20de%20teses%202003_doutorado.pdf)>. Acesso em 21 de Fev de 2009.

CRAWFORD, P. D. Educating for Moral Ability: reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. **Journal of Moral Education**. v. 30, n. 2, p. 113-129, jun.2001. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=4742822&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 08 ago. 2005.

CZYZOWSKA D.; NIEMCZYNSKI A.. Universality of socio-moral development: A cross-sectional study in Poland. **Journal of Moral Education**. v. 25, p. 441-455, dez. 1995. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=9701164524&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em: 23 ago. 2005.

DAHLET, V. A entonação no dialogismo bakhtiniano. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

DE CHIARO, S.; LEITAO, S. O papel do professor na construção discursiva da argumentação em sala de aula. **Psicol. Reflex. Crit.** [online]. 2005, vol. 18, no. 3, pp. 350-357. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a09v18n3.pdf>>. Acesso em: 22 de Set. de 2008.

DEWEY, J. **Moral Principles in Education**. Boston: Houghton Mifflin. 1908. 66 p. Disponível em: <[http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/pdf/banco%20de%20teses%202003\\_doutorado.pdf](http://www.letras.ufrj.br/poslinguistica/pdf/banco%20de%20teses%202003_doutorado.pdf)>

DEVRIES, R. The Cognitive-Developmental Paradigm. In: KURTINES, W. M.; GEWIRTZ, J. L. (eds) **Handbook of Moral Behavior and Development**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates. 1991. v. 1. p. 7-13. Disponível em:

<<http://www.questia.com/read/34303635?title=Handbook%20of%20Moral%20Behavior%20and%20Development%20-%20Vol.%201>>. Acesso em 19 de Set. De 2008.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**: A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 1998. 157 p.

DISCINI, N. Carnavalização. In: BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. 339 p

EDWARDS, D. Em direção a uma psicologia do discurso da educação em sala de aula. In: COLL, C. ; EDWARDS, D. **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

EEMEREN, F. H.; GROOTENDORST, R.; HENKEMANS, F. S. **Argumentation. Analysis, evaluation, presentation**. Mahwah: Erlbaum Associates. 2002.

ENGELS, F. **A dialética da natureza**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1979. 228 p.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüística do círculo de Bakhtin. 2. ed. Curitiba: 2006. 135 p.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. E ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 239 p.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006. 295 p.

FREEMAN, J. B. **Dialectics and the Macrostructure of Arguments**. A Theory of Argument Structure. Berlin, New York, Foris Publications, 1991. 273 p.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2002.

FREUD, S. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**. Rio de Janeiro: Imago, 2002. 102 p.

GALLO, S. L. 2001: Autoria: questão enunciativa ou discursiva. *In Linguagem em (Dis)curso*, v.1 n.2, p. 61-70, jan./jun. UNISUL. SC. 2001.

GREGOLIN, M. R. F. V. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso**. Diálogos & Duelos. São Carlos: Claraluz, 2006. v. 1. 220 p.

GREIMAS. A. J. **Semântica estrutural**: Pesquisa de método. São Paulo: UNESP, 1973. 330, p.

\_\_\_\_\_. A. J. **Semiótica do discurso científico e da modalidade**. 1 ed. São Paulo: Difel, 1976. 86 p.

HABERMAS, J.. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. 180 p.

HAYDON, G. Values education: sustaining the ethical environment. **Journal of Moral Education**, v. 33, n. 2 June 2004, p. 115–129. Disponível em: <<http://prod.informaworld.com/smpp/title~db=all~content=t713432411~tab=sample>>. Acesso em: 29 Dez 2008.

HARTSHORNE, H. **Character in Human Relations**. New York: Charles Scribner's Sons.1932.369p.Disponível em:<<http://www.uestia.com/read/30489584?title=Character%20in%20Human%20Relations>> Acesso em: 29 de dez. 2008.

HESSER, J. **Teoria do conhecimento**. 7. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1973. 206 p.

HOBBS, T.,**Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Martin Claret, 2003. 519 p.

HUGHES, G. E.; CRESSWELL, M. J. **A New Introduction to Modal Logic**. New York:Routledge.1996.Disponível em:<http://www.uestia.com/read/107681617?title=A%20New%20Introduction%20to%20Modal%20Logic>> Acesso em: 28 de Dez de 2008.

INAGAKI, K., HATANO, G.; MORITA, A. E. Constutions of mathematical knowledge through whole-class discussion. **Learning and Instruction**, v. 8, p. 503-526. 1998.

JAEGER, W. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. Trad Arthur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes. 1995. 582 p.

JAKOBSON, R.; HALLE, M. **Fundamentals of Language**. New York: Mouton de Gruyter1971.96p.Disponível em:<<http://www.uestia.com/read/113139003?title=Fundamentals%20of%20Language#>> Acesso em 04 de Set. de 2008

KALINOWSKI, G. **Logica del discurso normativo**. 1. ed. Madrid: Ed. tecnos, 1975. 166 p.

KANT, I. **Fundamentos da metafisica dos costumes**. Rio de janeiro: Ed. ouro, 1967. 150 p.

KAVATHATZOPOULOS I.. Kohlberg and Piaget: differences and similarities. **Journal of Moral Education**. v. 20, p. 47-55, 1991. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=9604291550&:lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em 23 ago. 2005.

KENDERMAN, A.; VALSINER, J. (eds.) **Development of Person-Context Relations**. Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates. 1995. 262 p. Disponível em:

<<http://www.uestia.com/read/28593766?title=Development%20of%20Person-Context%20Relations>>. Acesso em 25 dez. 2008.

KIM, S. et al. A longitudinal study on the development of moral judgement in Korean nursing student. **Nursing Ethics**. v. 11, May 2004. p. 254-265. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=13064046&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em: 11 ago. 2005.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. 240 p

KOHLBERG, L.. The development of children's orientations toward a Moral order. **Human Development**. v. 51, n. 1. p. 21-39. jan. 2008. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=30004198&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em 01 de Fev de 2009.

\_\_\_\_\_. **Essays on Moral Development**. v. 2. The Psychology of Moral Development. São Francisco: Harper and Row. 1984.

KOHLBERG, L.; GILLIGAN, C. The Adolescent as a Philosopher: The Discovery of the Self in a Post-conventional World. in KAGAN, J.; COLES, R. (eds.). **Twelve to Sixteen: Early Adolescence**. New York: W.W. Norton, 1972. p. 144-179. Disponível em: <<http://www.uestia.com/read/58345400?title=Twelve%20to%20Sixteen%3a%20Early%20Adolescence>> Acesso em 04 de Set. de 2008

KRISTJÁNSSON, K. Beyond Democratic Justice: A Further Misgiving about Citizenship Education. **Journal of Philosophy of Education**, v. 38 n2 p207-219 May 2004. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0309-8249.2004.00376.x/abstract>>. Acesso em: 29 Dez de 2008.

LA METTRIE, J. O. de. **O homem máquina**. Lisboa: Estampa, 1982.

LAPLANE, A. L. F. Interação e silêncio na sala de aula. **Cadernos Cedes**. P. 55-69, v. 20, n 50, 2000.

LAWRENCE, J.; VALSINER, J. Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. **Human Development**, 36, 150-167. 1993...

LEIBNIZ, Gottfried Wilhelm. **Novos ensaios sobre o entendimento humano**. 1. ed. Sao paulo: Abril Cultural, 1980. 433 p.

LERNER, M. J. What Does the Belief in a Just World Protect Us From: The Dread of Death or the Fear of Undeserved Suffering?. **Psychological Inquiry**. v8. 1997 p. 29-32. Disponível em: <<http://www.uestia.com/read/77027540?title=What%20Does%20the%20Belief%20in%20a%20Just%20World%20Protect%20Us%20From%3a%20The%20Dread%20of%20Death%20or%20the%20Fear%20of%20Undeserved%20Suffering%3f>> Acesso em 19 de Set de 2008.

\_\_\_\_\_. The Belief in a Just World and the "Heroic Motive": Searching for "Constants" in the Psychology of Religious Ideology. **International Journal for the Psychology of Religion**. v. 1. n. 4. 1991. p. 27- 38. Disponível em:

<<http://www.uestia.com/read/95841665?title=The%20Belief%20in%20a%20Just%20World%20and%20the%20%22Heroic%20Motive%22%3a%20Searching%20for%20%22Constants%22%20in%20the%20Psychology%20of%20Religious%20Ideology>>  
Acesso em 19 de Set. de 2008.

LEITÃO, S. L. The potential of argument in knowledge building. **Human Development**, v. 6, p. 332-360. 2000.

\_\_\_\_\_. Analyzing Changes in View During Argumentation: A Quest for Method. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, North America, 2, sep. 2001. Disponível em: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/907/1983>. Acesso em 04 Jun. 2007.

\_\_\_\_\_. **Self-argumentation**: The rhetorical dimension of meta-cognition, (trabajo presentado en los encuentros semanales "Kitchen seminars" de la Francis Hiatt school of psychology), clark university, Worcester. 2003.

\_\_\_\_\_. Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 20, n. 3, 2007. disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n3/a13v20n3.pdf> acesso em: 21 set 2008.

\_\_\_\_\_. La dimensión epistémica de la argumentación. In: Edmundo Kronmuller; Carlos Cornejo. (Org.). **Ciencias de la mente**: Aproximaciones desde Latinoamérica. Santiago: J.C.Sáez, 2008, v. , p. 89-119.

LINELL, P. **What is dialogism?**: aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition. Lecture at Växjö University at Oct. 2000. Disponível em:< <http://eicnam.cnam.fr/html/ts/psychologie-travail/siteECACnam/Articles/12.pdf>> Acesso em: 6 Setembro 2008.

\_\_\_\_\_. **Essentials of dialogism**: Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition. Manuscrito não publicado. Disponível em: <<http://www.docstoc.com/docs/2315441/ESSENTIALS-OF-DIALOGISM>>. Acesso em: 27 Dezembro 2008.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. **Natasha**: diálogos vygotskianos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIPMAN, M.; SHARP, A. M. e OSCANYAN, F.S. **A filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994

LOCKE, J. **Segundo tratado sobre governo civil e outros escritos**: Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. 1. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1994. 318 p.

LOZANO, J.; PEÑA-MARÍN, C.; ABRIL. **Análisis del discurso**: Hacia una semántica de la interacción textual; Madrid: Editorial cátedra, 1984.

MAINGUENEAU, D, **Análise de textos de comunicação**. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2004. 238 p.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004b. 238 p.

MARKOVÁ, I.; FOPPA, F. **The dynamics of dialogues**. New York, N Y: Springer-verlag. 1990, 283 p.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Analise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001. 94 p.

MAZZOTTI, T. B.; OLIVEIRA, R. J. **Ciência(s) da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2000.

MCDONOUGH, G. P. Moral maturity and autonomy: appreciating the significances of Lawrence Kohlberg's just community. **Journal of Moral Education**, v. 34. n. 2, p. 199-213. Jun.2005. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=17394955&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 10 Jan 2007.

MILLER, M. Argumentation and cognition. *In* M. Hickmann (Ed.). **social and functional approaches to language and thought** .. San Diego, CA.: Academic Press. 1987. p. 225-249.

NARVAEZ, D. The neo-kohlbergian tradition and beyond: schemas, expertise, and character. **Nebraska symposium on motivation**. v. 51, p. 119-163, 2005. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=17792073&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 10 Jan 2007.

NARVAEZ, D.; BOCK, T.. Moral schemas and tacit judgement or how the defining issues test is supported by cognitive science. **Journal of Moral Education**. v. 31, n. 3, p.297-314. set 2002. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=7431200&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 23 ago. 2005.

NUCCI, L. P. Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas". **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 26, n. 2, Dec. 2000 disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022000000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200006)>acesso em: 19 de Set de 2008.

\_\_\_\_\_. **Education in the Moral Domain**. Cambridge: Cambridge University Press.2001.242p.Disponível em:<<http://www.questia.com/read/105038717?title=Education%20in%20the%20Moral%20Domain>> Acesso em 19 de Set. de 2008.

NUCCI, L. P.; TURIEL, E. The Moral and the Personal: Sources of Social *IN*: NUCCI, L. P.; SAXE, G.; TURIEL, E. **Culture, Thought and Development**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 2000. p. 115-140.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. 5 ed. Campinas: Pontes Editores, 2002. 100 p.

PAAVOLA, S.; HAKKARAINEN, K.; SINTONEN. Abduction with Dialogical and Trialogical Means. **Logic Journal of the IGPL** 14(2), 137-150. 2005.

PECHEUX, M. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 1997. 68 p.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução de Eni Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1995. 317 p.

PEREIRA NETO (2005) Francisco Edmar Pereira Neto. **Argumentação e construção do conhecimento**: Análise retórica dos acordos e adesões em uma sala de aula de história. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *Orientador*: Selma Leitão Santos.

PERELMAN, Chaim. **Logica juridica**: Nova retorica. 1. ed. Sao paulo: Martins Fontes, 1998. 259 p

PERNAMBUCO. **Lei complementar** n 132, de 11 de Dezembro de 2008. Reestrutura e redenomina a Fundação da Criança e do Adolescente – FUNDAC. Disponível em: <[http://digital.tjpe.gov.br/cqi/om\\_isapi.dll?clientID=322014&infobase=legislacao&recorid={7A067}&softpage=ref\\_Doc](http://digital.tjpe.gov.br/cqi/om_isapi.dll?clientID=322014&infobase=legislacao&recorid={7A067}&softpage=ref_Doc)> Acesso em: 02 de Fev. de 2009.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 4. ed. Trad. de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus. 1994.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

PLATÃO. **Diálogos**: Mênon, Banquete, Fedro. Rio de Janeiro: Livraria do Globo, 1945. 263 p.

\_\_\_\_\_. **A República**. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 7. ed.. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PONS BORDERÍA, P. Connectives/Discourse Markers: An overview **Quaderns de Filologia. Estudis Linguistics** v. 6. 219-243. 2001.

PONTECORVO, C.; GIRARDET, H. Arguing and reasoning in understanding historical topics. **Cognition and Instruction**, v. 11, p. 365-395. 1993.

PORTOLÉS, J. La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso In: MARTÍN ZORRAQUINO, M.<sup>a</sup> A. & MONTOLÍO DURÁN, E. (coords.) **Los marcadores del discurso**: Teoría y análisis. Madrid, Arco Libros, p. 71-91. 1998.

PROUDHON, P. J. **O que é a propriedade**. Lisboa: Estampa. 1971

REST et al. A neo-kohlbergian approach to morality research. **Educational Psychology Review**. v. 29, n. 4, Dez. 2000. p. 381-395. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=4093372&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em 23 ago. 2005.

REST et al. **Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. 229 p. Disponível em: <<http://www.questia.com/read/27723120?title=Postconventional%20Moral%20Thinking:%20A%20Neo-Kohlbergian%20Approach>>. Acesso em 02 Jan de 2009.

RICHAMON A.; CUMMINGIS R.. In support of the cognitive-developmental approach to moral education: a response to Alexandre Carr. **Journal of Moral Education**. v. 33, n. 2, p. 197-205, jun. 2004. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=13460971&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 23 ago. 2005.

ROSS, M. ; MILLER, D. T. **The Justice Motive in Everyday Life**. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. 443 p. Disponível em:<<http://www.questia.com/read/105061800?title=The%20Justice%20Motive%20in%20Everyday%20Life>> Acesso em 19 de Set de 2008.

SAMI, P.; HAKKARAINEN, K. Three abductive solutions to the meno paradox – with instinct, inference, and distributed cognition. **Studies in Philosophy and Education** v. 24.235–3.2005. Disponível em:<<http://www.helsinki.fi/science/commens/papers/three-abductive-solutions.pdf>>. Acesso em 19 de Set. de 2008.

SINGER, M. S. The role of concern for others and moral intensity in adolescents' ethicality judgments. **The Journal of Genetic Psychology**; v. 160, n 2, p. 155-166, jun.1999. Disponível em:<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=1887333&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em 04 de Out. de 2008.

SOUTO, R. P. **Argumentação coletiva em sala de aula e construção de conhecimentos no campo da ética**: uma abordagem processual. 2001. 149 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, *Orientador*: Selma Leitão Santos.

SOUTO, R.; LEITÃO, S.. Discurso argumentativo na escola e construção de conhecimentos no campo da Ética: surgimento e transformações de perspectivas e as ações discursivas efetuadas pelo professor, (cd rom), **anais do ii encontro internacional linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino. campinas, sp, Brasil. 2003.

TAPPAN, M. B. Narrative, language and moral experience. **Journal of Moral Education**. v. 20, n.3, p. 243-257, 1991. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=9604291580&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 11 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Moral education in the zone of proximal development. **Journal of Moral Education**. v. 27, n. 2, p. 141-161, jun. 1998. Disponível em:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=749171&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 11 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Reframing Internalized Oppression and Internalized Domination: From the Psychological to the Sociocultural. **Teachers College Record**. v. 108, n. 10, p. 2115-2144. out. 2006. Disponível em:

<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=22390199&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 08 ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Moral functioning as mediated action. **Journal of Moral Education**, 35 (1), 1-18. Disponível em: <http://prod.informaworld.com/10.1080/03057240500495203> 2006 acesso em: 22 set. 2009.

\_\_\_\_\_. Subordination and the Dialogical Self: Identity Development and the Politics of 'Ideological Becoming.'. **Culture & Psychology** [serial online]. v. 11, n 1, p-47-75, mar.2005. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=16843307&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em 15 de jan. de 2007.

THOMA, S. J. Moral Judgments and Moral Action /N: REST, J. R.; NARVAEZ, D. (Eds.) **Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p.199-212. Disponível em: <<HTTP://WWW.QUESTIA.COM/READ/28136110?TITLE=MORAL%20DEVELOPMENT%20IN%20THE%20PROFESSIONS%3A%20PSYCHOLOGY%20AND%20APPLIED%20ETHICS>> Acesso em 18 de jan. de 2007.

\_\_\_\_\_. An overview of the Minnesota approach to research in Moral Development. **Journal of Moral Education**. v. 31, n.3, p. 227-245. ago. 2002. Disponível em: <<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=7431203&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em 11 de Jul de 2007.

TODOROV, T. prefácio, *in*: BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TURIEL, E. Conflict and transition in adolescent moral development. **Child development**, n. 45 p. 14-29. 1974.

\_\_\_\_\_. **The Culture of Morality: Social Development, Context, and Conflict**. Cambridge: Cambridge University Press. 2002. 325 p. Disponível em: <<http://www.questia.com/read/105185610?title=The%20Culture%20of%20Morality:%20Social%20Development,%20Context,%20and%20Conflict>> Acesso em 28 Dez 2008.

TURIEL, E.; SMETANA, J. G. Limiting the Limits on Domains: A Commentary on Fowler and Heteronomy. **Merrill-Palmer Quarterly**. v.. 44, n. 3, p. 293-307, abr. 1998. Disponível em: <<http://www.questia.com/read/5001414065?title=Limiting%20the%20Limits%20on%20Domains%3a%20A%20Commentary%20on%20Fowler%20and%20Heteronomy>> Acesso em 19 de Set de 2009.

TURNER, V. D.; CHAMBERS, E.. The social mediation of a moral dilemma: appropriation the moral tools of others **Journal of Moral Education**, Sep. 2006, v. 35 p. 353-368. Disponível em:  
<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=7431203&lang=pt-br&site=ehost-live>> Acesso em 20 de Jul de 2008.

VALSINER, J. Building theoretical bridges over a lagoon of everyday events. **Human Development**, 34, 307-315. 1991

\_\_\_\_\_. **Culture and the development of children's action**: A theory of human development. New York : John Wiley & Sons. 1997. 433 p.

\_\_\_\_\_. **The guided mind**: A sociogenetic approach to personality. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1998 487 p.

\_\_\_\_\_. **Culture and human development**. Londres: Sage. 2000. 345 p.

VALSINER, J.; CAIRNS, R. Theoretical perspectives on conflict and development. Em: SHANTZ C.V. & HARTUP, W.W. (Orgs.) **Conflict in child and adolescent development** (p. 15-35) 1992.

VIGOTSKY, L. S., **Pensamento da linguagem**. 1. ed. Sao paulo: Martins Fontes, 2000. 194 p.

WALKER, L. J. The model and the measure: an appraisal of the Minnesota approach to moral development. **Journal of Moral Education**. v. 31, n.3, p. 353-367, set. 2002 Disponível em:<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=7431196&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 08 ago. 2005.

WALKER L. J.; MORAN, T. J.. Moral reasoning in a Communist Chinese society. **Journal of Moral Education**. v. 20, n. 2, p. 139-156. 1991. Disponível em:  
<<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=afh&AN=9604291562&lang=pt-br&site=ehost-live>>. Acesso em: 08 ago. 2005.

WERSTCH, J. V. **Mind as action**. New York: Oxford University press. 1998. 203 p.

\_\_\_\_\_. Language, Culture and Cognition in a social-cultural perspective. *In Anais do II Encontro Linguagem Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino*. Belo Horizonte. 2003.

## ANEXO A – discussão nº 1

T 1- Pesq. – Bem, eu vou ler aqui tá certo? E eu queria escutar a opinião de cada um, e a gente vai (inaudível) fazendo esta conversa... A estorinha que eu tou trazendo pra vocês diz assim: na Europa, num país distante, uma mulher tava com um... tava quase morrendo, ela tinha um tipo de câncer, e o remédio que os médicos achavam que esse remédio podia salvar essa mulher (era uma droga chamada rádio) e o farmacêutico, aquele sujeito que faz remédio, tinha descoberto. O remédio (inaudível) era muito caro, certo? O remédio era caro para fazer e o farmacêutico tava cobrando muitas vezes, dez vezes mais, do que o remédio custava pra ele, estão entendendo? A mulher tinha uma doença e o farmacêutico (que é o rapaz que faz o remédio) tinha descoberto um remédio que curava esta doença e cobrava muito caro por esse remédio. O marido dessa mulher, o marido da mulher que estava doente, chamava-se José, e ele pediu a todo mundo dinheiro emprestado, mas não conseguiu dinheiro pra comprar o remédio, certo? Ele disse ao farmacêutico que a mulher tava morrendo e pediu pra ele vender o remédio mais barato, mas o farmacêutico disse: “não, eu que descobri o remédio, e eu quero ganhar dinheiro com a minha invenção”. Então, a única maneira para José conseguir o remédio, seria entrar farmácia e roubar o remédio. José tava com um problema: ele deveria ajudar a mulher, pra salvar sua vida, mas pro outro lado, a única maneira que ele tinha pra ter o remédio era invadindo a farmácia e roubando o remédio. Nessa situação, o que é que vocês acham que José, o marido da mulher, deveria fazer? (inaudível) quem gostaria de começar a dizer...

T 2 - Airton – O marido.... se ela tava morrendo, não era?

T 3 - Pesq. – A mulher dele estava morrendo. Airton, é Airton né?

T 4 - Airton – É.

T 5 - Pesq. Airton já entendeu aí...

T 6 - Airton – A mulher dele tava morrendo, só tinha aquele jeito só, de pegar o remédio. Só invadindo... a farmácia? Só tinha esse jeito?

T 7 - Pesq. – Só tinha esse jeito. Ele tentou (inaudível) o dinheiro, mas não conseguiu.

T 8 - Airton – Se ele não tivesse invadido e pego o remédio ela tinha morrido?

T 9 - Pesq. – ela tinha morrido.

T 10 - Airton – Acho melhor ter invadido também...

T 11 - Pesq. – Airton acha que ele deveria ter invadido.

T 12 - Airton – Agora vamos ver... (inaudível) porque ele tinha que invadir o muro e tal...

T 13 - Hildemir – Eu achava que ele devia trabalhar.

T 14 - Pesq. Como é teu nome?

T 15 - Hildemir – Hildemir. (inaudível)... devia trabalhar

T 16 - Pesq. – Hildemir acha que ele deveria trabalhar.

T 17 - Moisés – Fazer um bico, pra ganhar dinheiro...

T 18 - Hildemir – Qualquer coisa (inaudível).

T 19 - Pesq. Tá certo. Hildemir acha isso, mas vamos botar uma pimenta... vamos dizer que a mulher dele já estava morrendo mesmo, tá certo. E, se ele fosse trabalhar, ele ia trabalhar um mês, dois meses, três meses...

T 20 - Hildemir – Então, a mulher ia morrer, né?

T 21 - Pesq. – “hein”?

T 21 - Hildemir – Ela ia morrer.

T 22 - Pesq. – É. Ela ia morrer. Antes dele conseguir o remédio. E aí? O que é que ele deveria fazer?

T 23 - Hildemir – Ele devia (inaudível).

T 24 - Pesq. – Ele deveria invadir? pra pegar o remédio? Por que?

T 25 - Marcos – Dá o remédio pra ela, pra curar ela.

T 26 - Pesq. – O remédio podia curar ela. O que é que tu acha?

T 27 - Marcos – (inaudível)

T 28 - Pesq. – Fala um pouquinho alto.

T 29 - Marcos – Não sei não. (inaudível)

T 29 - Pesq. – Não. É isso mesmo. Ele não queria que a mulher morresse. Não foi isso que você disse? Então?

T 30 - Marcos – Aí ele (inaudível).

T 31 - Pesq. – Ele invadiu justamente... Moisés quer falar alguma coisa?

T 32 - Moisés – Eu tava pensando aqui...(inaudível), mas acho que a resposta não vai ser essa não.

T 33 - Pesq. Na verdade Moisés, eu não tenho resposta não. Aqui, essa conversa aqui, não é uma conversa que eu tenha a resposta certa, não (inaudível). Então, de verdade, numa situação dessa, não existe uma resposta certa. Tá certo? Eu quero escutar a opinião de vocês...

T 34 - Ênio – Eu acho que ele devia (inaudível) a farmácia de novo, pra... comprar o remédio.

T 35 - Pesq. – Tá certo. Mas, se o farmacêutico, mesmo assim, dissesse “não eu quero ganhar dinheiro com meu remédio, e só vou vender pelo dinheiro”...

T 36 - Gilson – Na hora. Invadia. Pegava o remédio.

T 37 - Airton – (inaudível).

T 38 - Pesq. – Mas, aí é que tá... o remédio que ele... (inaudível)

T 39 - Moisés – Foi ele que inventou.

T 40 - Pesq. – Ele que inventou o remédio. Exatamente.

T 41 - Airton – Ah, meu véio... ia ter que invadir pra pegar o remédio.

T 42 - Pesq. – Hildemir e?

T 43 - Gilson – Gilson.

T 44 - Pesq. – Gilson. Gilson tem uma opinião e Hildemir também quer falar. Gilson pediu primeiro, e depois passo pra Hildemir.

T 45 - Gilson – Ele deveria invadir (inaudível), pra salvar ela.

T 46 - José – (inaudível).

T 47 - Pesq. Gilson achava que o certo era realmente salvar a vida...

T 48 - Gilson – Salvar a vida dela.

T 49 - José – Eu acho que... (inaudível) depois pagar.

T 50 - Pesq. – Depois ele poderia... Hildemir.

T 51 - Hildemir – Ele (inaudível) de graça (inaudível).

T 52 - Pesq. – Mas, o importante aí é (interrompido).

T 53 - Hildemir – (inaudível) e pede desculpa, e ia se embora com o remédio.

T 54 - Airton – E é assim, é? aí pega... e quando chega, quando chega (inaudível) pega o remédio e pede desculpa? Aí é só... Óia pra aí... vai... vai...

Vária falas sobrepostas.

Menor pede pra ir ao banheiro.

Outro garoto pede também para ir ao banheiro.

T 55 - Pesq. – Deixa ele voltar. Tá? Quando ele voltar tu vai. (regulando a ida ao banheiro).

T 56 - Pesq. – Sim. Então a gente tava... Gilson tem uma opinião e Hildemir também, que ele deveria, nesse caso... é...

T 57 - Gilson – Invadir a framácia.

T 58 - Pesq. – Invadir? Pra tentar salvar a vida da mulher?

T 59 - Marcos – Pra não deixar ela morrer

T 60 - Pesq. – Pra não deixar ela morrer.

T 61 - Garoto levanta-se e vem em direção à câmera.

T 62 - Airton – Ei! Vai pra onde? Oxe...

T 63 - Pesq. – Vamos lá. É... vocês já viram alguma situação como essa, na vida?

T 64 - Airton – uma situação como essa?

T 65 - Pesq. – Tipo assim, parecida como essa que eu contei pra vocês. Isso é uma estória, tá certo? (OBJETO CAI NO CHÃO). Alguém já viveu alguma situação parecida com essa?

T 67 - Moisés – Eu já.

T 68 - Pesq. – Moisés já viu. Conta como é que foi a tua...

T 69 - Moisés – (inaudível)... o botijão de gás.

T 70 - Pesq. – Tu conhece uma estória parecida. Conta aí, bem, bem direitinho.

T 71 - Moisés – Sei como foi não. Sei que ele falou assim, só. Tava faltando o botijão de gás, aí ele foi roubar pra...cozinhar.

T 72 - Pesq. – Ele tava também sem dinheiro...

T 73 - Moisés – Pra comprar o gás.

T 74 - Pesq. – Pra comprar o gás...

T 75 - Moisés – Aí ele foi e roubou pra comprar (inaudível).

T 76 - Pesq. – E nessa situação, vocês acham que é parecido também com a situação do farmacêutico?

T 77 - Vários jovens – É. É

T 78 - Airton – Não. Só que aí num é não. Quer dizer que ele poderia fazer um bico, né? Nessa vez ele tinha um tempinho. (inaudível). Ele num tava tão...

Várias falas sobrepostas.

T 79 - Hildemir – Ele ia deixar a mulher dele com fome, até...

Varias falas sobrepostas

T 80 - Moisés – (inaudível) dar graça a Deus pra cozinhar

T 81 - Airton – Num tem lenha pra cozinhar, menino?

T 82 - Pesq. Bem, é uma situação parecida, né? Moisés contou uma situação parecida, T 83 - Airton viu algumas semelhanças e diferenças, Hildemir também. É... quem mais? quem mais tem alguma situação semelhante a essa? alguma coisa... alguma experiência de um amigo ... alguma situação parecida, quem mais? Moisés deu uma parecida aqui, com a questão lá do gás. Foi um menino também, Moisés?

T 84 - Moisés – Foi.

T 85 - Ênio – (inaudível).

T 86 - Pesq. Qual foi o teu caso?

T 87 - Ênio – Foi (inaudível)... a mãe do menino, num é? criou ele desde pequeno, ela tava lá com uma doença, lá no hospital, foi novela. Aí ele pegou (inaudível) roubar uma “estauta” de ouro e o pé dela de prata. Aí pegou ele, ele disse “me solta (inaudível) pra minha mãe”...

T 88 - Pesq. – A mãe dele tava com quê?

T 89 - Ênio – Ela tava com uma doença lá no hospital.

T 90 - Gilson – Com câncer.

Várias falas sobrepostas.

T 91 - Hildemir – (inaudível) a mãe dele que não é mãe, criou... Aí esse menino ficou com a mãe (inaudível)...

T 92 - Pesq. – Passou na novela, foi?

T 93 - Hildemir – Passou.

T 94 - Pesq. – Essa foi a novela, foi o único caso que passou.

T 95 - Hildemir – (inaudível) foi ajudar a, a que criou...(inaudível) a mãe.

T 96 - Ênio – Vê, pera aí, deixa explicar. Vê: essa mansão que ele foi roubar é a casa da mãe dele, mas ele não sabia disso (inaudível) foi a que criou ele desde pequeno.

T 97 - Pesq. – Tou entendendo.

T 98 - Hildemir – Inaudível.

T 99 - Pesq. – Agora eu pergunto: E se não fosse a mãe, se fosse uma pessoa que esse menino nem conhecesse, será que ele devia...

T 100 - Airton – Airton (inaudível).

T 101 - Ênio – (inaudível).

Várias falas sobrepostas.

T 102 - Gilson – Devia, também.

T 103 - Pesq. Qual outra estória, vocês tem assim parecida com essa? Moisés falou a estória do gás, eu achei interessante. Uma estória verídica, verdadeira, num foi? Uma pessoa, você viu esse caso, num foi?

T 104 - Moisés – Confirma com gesto afirmativo.

T 105 - Pesq. Sim. Você conheceu. Alguém tem uma estória parecida com essa?

Silêncio e troca de olhares.

T 106 - Pesq. E vocês acham que se um juiz ouvisse essa estória. Como que o juiz. Será que ele podia ser diferente?

Garoto pede para ir ao banheiro.

T 107 - Pesq. Então?

Várias falas sobrepostas.

Garoto narra um problema acerca de um machucado em sua perna.

Várias falas sobrepostas.

Inaudível.

T 108 - Moisés – (retomando o tema) Eu era pra ele entender que era pra salvar alguém...

T 109 - Hildemir – Acho que ele não devia (inaudível).

T 110 - Pesq. Então, acho que vocês estão falando que o juiz, a maioria daqui tá falando que o juiz deveria levar em consideração também o motivo, né?

T 111 - Airton – É. (inaudível) ia se por no lugar, né? Poderia até se por no lugar, e pensar assim “poderia ser comigo”.

T 112 - Pesq. Tá jóia. Obrigado, viu? (referindo-se a um garoto que apanha um objeto que cai).

T 113 - Airton – (retomando) acho que ele poderia se por no lugar assim e pensar “poderia ter até acontecido assim comigo” né? com a mamãe, e tal...

T 114 - Pesq. O juiz poderia pensar isso.

T 115 - Hildemir (acompanhado de outros) – É.

T 116 - Hildemir – Poderia ser até com ele...

T 117 - Pesq. Então a gente tá falando... pra eu entender. Vocês disseram que, a maioria tá dizendo que se for nesse caso poderia até ser certo o sujeito...

T 118 - Moisés - (completando a fala do pesquisador) levar em consideração...

T 119 - Pesq. Levar em consideração o tudo que aconteceu. Né isso?

T 120 - Moisés – É.

T 121 - Pesq. Bem pessoal, essa foi a primeira estoriuzinha que eu trouxe pra gente conversar. E eu acho que é uma história que tá muito perto do que acontece no mundo. Né verdade?

T 122 - Moisés e Ênio – (acompanhado de outros) É.

T 123 - Pesq. Teu nome?

T 124 - Ênio – Ênio.

T 125 - Pesq. Ênio contou uma história lá da novela. Ênio e Hildemir também assistiu a mesma novela, né? Então estas coisas acontecem muito e foi legal essa conversa. Cada um aqui teve a sua opinião, sua justificativa pra, pra o problema, Tá certo?

T 126 - Pesq. Eu não sei se gravou. Eu vou interromper um pouquinho pra ver, tá? Da licença, aqui.

## ANEXO B – discussão nº 2

T 1 - Pesq – E aí pessoal, gostaram do clip? Todo mundo entendeu a estória? Quem gostaria de contar o que aconteceu no clip?

T 2 - Gilson – A polícia matou o menino...

T 3 - Pesq – a polícia matou o menor? E qual foi o motivo? Por quê?

T 4 - Ênio – tava assaltando.

T 5 - Pesq – tava assaltando? Será?

T 6 - Ênio – Tava traficando...

T 7 - Pesq – tava traficando... vamos ver de novo?

Grupo assiste ao vídeo novamente

T 8 - Pesq – E agora? O que vocês acham?

T 9 - Airton – ele foi devolver o dinheiro, e a polícia pensou que ele tava roubando... e matou ele.

T 10 - Ênio – O cara que deixou cair...ele já fez pra testar... se ele ia roubar ou entregar.

T 11 - Pesq – mas...

T 12 - Ênio – Ele ia entregar.

T 13 - Pesq – Todo mundo viu que o rapaz ia entregar o dinheiro de volta.

T 14 - Airton – ele ia entregar.

T 15 - Pesq – E por que será que...

T 16 - Ênio – só pra testar pra ver se vai roubar ou se vai entregar.

T 17 - Pesq – O dinheiro caiu no chão, e...

T 18 - Ênio – ele jogou mesmo pra testar ele.

T 19 - Ênio – Ele tirou, aí deixou cair...

T 20 - Pesq – Será que ele deixou cair por querer, ou pode ter sido sem querer também, que o dinheiro caiu?

T 21 - Airton – Foi sem querer menino.

T 22 - Pesq – vamos ver.

Grupo assiste novamente ao trecho que está causando polêmica.

T 23 - Pesq – E agora?

T 24 - Airton – O cara soltou o dinheiro, né?

T 25 - Pesq – Solto o dinheiro?

T 26 - Ênio – e pegou duas notas...

T 27 - Fernando – Solto uma...

T 28 - Ênio – ele solto a outra, aí o pirraia pegou...

T 29 - Pesq – O menino pegou...

T 30 - Airton – Aí a polícia chegou chegando, já.

T 31 - Pesq – Aí a pergunta que eu ia fazer a vocês é por que será que a polícia já chegou daquela forma?

T 32 - Airton – Porque pensou que o menino ia roubar e assaltar.

T 33 - Gilson – Num presta não...

T 34 - Pesq – o que?

Várias falas sobrepostas

T 35 - Pesq – Eu quero ouvir um por um

T 36 - Ênio – O menino assim é de favela, eles não considera muito não...

T 37 - Gilson – Eles são preconceituoso...

T 38 - Pesq – como é que é?

T 39 - Gilson – Eles são preconceituoso...

T 40 - Airton – Porque quando a pessoa é de favela, eles acham que os meninos são ladrão. Se fosse galeguinho do olho azul... louro... ele não fazia isso não. Na favela só mora bandido não, mora pai de família também. Gente honesta...

T 41 - Pesq – Pois é. O rapaz pegou pra devolver o dinheiro...

T 42 - Airton – E foi espancado. Já chegou chegando. Já mataram o cara.

T 43 - Pesq – A polícia agiu por preconceito. Aí eu pergunto a vocês: por que a gente é preconceituoso. Quem gostaria de responder. Um por um. Vamos conversar assim. Quem quiser falar levanta a mão. Outro diz “quero falar”. E a gente vai passando a palavra.

T 44 - Airton – Eu acho, vamos dizer assim: Eu sou branco, você é moreno. A gente não gosta de moreno, porque ele é mais escuro que eu, não sei o que... essas coisas assim. Isso aí é um preconceito já.

T 45 - Pesq – certo. Airton disse que é um preconceito ligado à raça, à cor. Né isso?

T 46 - Airton – É.

T 47 - Pesq – Acho que Ênio ia falar alguma coisa, num foi? Pode falar...

T 48 - Ênio – É porque... é porque eles têm raiva, a pessoa tem raiva de quem rouba.

T 49 - Pesq – Raiva de quem rouba. Mas, pelo o que a gente viu, o rapaz não tava roubando.

T 50 - Ênio – Ele já tem raiva, aí já vai... pensando que vai roubar, e...

T 51 - Airton – Já vai descontando em qualquer um.

T 52 - Pesq – Moisés pediu pra falar alguma coisa, não foi Moisés? Fala.

INAUDÍVEL

T 53 - Ênio – Em qualquer viatura que cheque, sempre tem que ter um mais, mais queixudo...

T 54 - Peaq – O que?

T 55 - Ênio – Sempre tem que ter um mais que gosta de dar nas pessoas.

T 56 - Airton – De dar pessoas, de bater. Sem tem um que quer dar. INAUDÍVEL

T 57 - Ênio – E meu colega também, foi ele e mais três. Assaltou. Aí tava com o dinheiro, aí o policial foi ... ele: cala a boca que tu não apanha não, pegou o dinheiro, e guardou.

INAUDÍVEL

T 58 - Pesq – Então, a gente está falando aqui sobre a questão da justiça, né? Pra vocês, o que a gente pode dizer sobre justiça?

T 59 - Airton – Justiça?

T 60 - Pesq – Sim.

T 61 - Airton – Justiça, acho que é uma lei certa. Uma coisa que... vê que não ta errada. Que ta todo mundo procurando...pra provar sua inocência... acho que isso é justiça.

T 62 - Pesq – Alguém tem mais... a gente vive numa sociedade onde existe justiça?

T 63 - Airton – Algumas vezes... outros casos não.

T 64 - Pesq – como assim? Dá um exemplo de um caso...

T 65 - Airton – Um exemplo?

T 66 - Pesq – sim.

T 67 - Airton – Dessa menina que ta uma polêmica danada, passando na televisão. O senhor tá assistindo?

T 68 - Pesq – Tou assistindo.

T 69 - Airton – Dos pais... não sei o que. Ta uma polêmica danada, e o povo quer justiça, né? Vamos fazer justiça ali, né?

T 70 - Ênio – Se fosse um de nós, tivesse fazendo isso. Já tava preso... quem tem dinheiro, ta solto.

T 71 - Pesq - ... falou uma coisa importante... existe dois tratamentos, quando as pessoas são pegos...

T 72 - Ênio – O dinheiro fala mais alto. Porque se fosse um de nós, assim, é capaz dessa hora nem ta vivo, ainda. É capaz de nem tivesse chegado na delegacia... como esse cara... se fosse nos que tivesse preso, já tinha morrido.

INAUDÍVEL

T 73 - Pesq – ... a questão do preconceito, né verdade? Quais são os preconceitos que a gente encontra na nossa sociedade, na nossa cidade. Que tipos de preconceitos...

T 74 - Airton – O preconceito racista.

T 75 - Pesq – Airton falou o preconceito racista. Quando a gente age por preconceito, a gente ta sendo justo?

T 76 - Gilson – Não.

T 77 - Pesq – Não. Por quê?

T 78 - Gilson – Tem que ser todo mundo sem preconceito. Nós somos irmãos, todo mundo igual.

T 79 - Pesq – Todo mundo concorda com o que Gilson falou?

Não identificado – Hum, hum.

T 80 - Pesq – na sociedade, a gente encontra esse tratamento igual pra todos?

T 81 - Vários jovens – Não.

T 82 - Ênio – tem uns que sempre querem ser melhor do que o outro. Sempre tem um.

T 83 - Airton – Que quer ser mais do que outro.

T 84 - Pesq – E o que é que vocês fazem pra não ser preconceituoso, pra tratar as pessoas de forma, por igual? O que vocês fazem na vida de vocês?

T 85 - Airton – O que é que devemos fazer?

T 86 - Pesq – Sim.

T 87 - Airton – Acho que sei lá. Andar certinho. Ser certo... no que puder fazer.

T 88 - Hildemir – Sair da vida errada.

T 89 - Pesq – Primeiramente, né? Sair dessa vida errada.

T 90 - Hildemir – Estudar.

T 91 - Gilson – Não. Primeiramente... sair daqui na limpeza. Pagar e agradecer a Deus por sair daqui.

T 92 - Airton – Por estar vivo também. Isso aqui é um privilégio. A gente ta aqui é um privilégio.

T 93 - Pesq – Tem duas posições bem diferentes. Gilson ta dizendo que vais agradecer quando sair, e Airton ta dizendo que agradece por ta aqui dentro. Como é que é?

T 94 - Airton – Tem que agradecer por estar aqui. A gente poderia ta debaixo de sete palmo de areia. A mãe da gente sofrendo mais ainda. Aqui ela sabe que a gente vai sair, ela vem ver a gente. A gente ainda tem chance de mudar. E se tivesse morrido, como é que ia mudar?

INAUDÍVEL

T 95 - Pesq – Bem, alguém tem outra história parecida que passou, alguém teria?

T 96 - Airton – Eu acho que é um pouco... tava ali no parque Treze de Maio, o senhor conhece, ali na cidade?

T 97 - Pesq – Conheço.

T 98 - Airton – Eu, meu irmão, outro menino lá. Aí, eles chegaram...

T 99 - Pesq – Eles quem?

T 100 - Airton – Três policiais da Rocam. Chegou, encostou a moto, abordou. Ai assim, onde a gente tava (inaudível). Perguntou a idade. Quando chegou na minha idade, aí eu disse que tinha 13 anos. Ele “ah! É tu mesmo, pá” “vai ser preso”. Eu digo: “Por que eu vou ser

preso?” “fazer o que pra ser preso?” Ele, “quero saber não, e pá”. Aí, ficou fazendo pressão, aí foi procurar nas bolsas, aí achou o que? Um “Herbíssimo”.

T 101 - Moisés – Desodorante.

T 102 - Airton – Desodorante, Herbíssimo. Esses potinhos verdes, na bolsa, bem pequenininho. Aí disse, olhou assim “esse pote tá cheio de alguma coisa”, “aí, tem nada aí não, aí é desodorante”. Aí, ele foi na moto, abriu aquela caixinha, fez “vamos trocar com o meu?”. Aí o cara fez “não. Num vou trocar não”. Ele “vamos trocar com o meu?” Aí ele abriu assim, jogou no chão. Aí tinha cinco pedra de crack, quatro dólar pequena. “bota tudinho, pra grande” (inaudível). Aí me chamou, ficou me pressionando. Quer botar desculpa pra levar o cara preso. (inaudível).

T 103 - Pesq – Alguém tem mais uma experiência com a polícia?

T 104 - Ênio – Esses policial, também (inaudível), parece que eles têm inveja. Ele parou meu colega e mais dois. (inaudível)... duas dólar de maconha. “ah! E seus, né?” (inaudível). Não tem nem como explicar isso. Aí ele foi preso, levou pra delegacia.

T 105 - Hildemir – Isso é errado também... botar...

T 106 - Ênio – Eles faz a gente assumir...

T 107 - Pesq – Alguém tem mais experiências...

(inaudível).

T 108 - Ênio – E esses da Rocam, é que bota medo. É o que pega e aplica.

T 109 - Alexandre – Da Rocam e da Civil.

(inaudível).

T 110 - Pesq – Se fosse uma pessoa de outra classe social?

T 111 - Moisés – Se fosse uma pessoa de classe alta, eles botavam no banco e levava, a pessoa sentada. Agora não, a pessoa algemada, lá trás. Tudo espremida...

T 112 - Ênio – Tudo encolhida, lá trás. Colocaram eu e outro numa algema só. Colocaram eu e outro numa algema só. Chega ficou espremido. Oxê. Foi a Civil.

T 113 - Airton – (inaudível) Foi eu e mais dois. Nós quatro dentro de uma malinha, ficou um espremido da poxa... quatro cara dentro de uma mala

T 114 - Airton – ele queria que .. ela manda logo a gente tirar a roupa. “vai tirar a roupa”. Aí a gente tirou... só dava na orelha...

(inaudível).

T 115 - Pesq – Aí eu pergunto a vocês: o que a gente pode fazer pra que isso não aconteça?

T 116 - Airton – Encostar todo mundo no paredão, com metralhadora. Aí nunca mais faz.

T 117 - Pesq – Será que isso adianta?

T 118 - Ênio – Adianta.

T 119 - Pesq – Adianta? Será que se os policiais forem violentos, será que se a sociedade for violenta, vai ajudar?

T 120 - Airton – Vai não. Vai ter mais violência. Violência gera violência. Pior ainda.

T 121 - Pesq – Pois é. Então o que se pode fazer pra essa situação melhora um pouco?

T 122 - Ênio – (inaudível). Que nem eu tava lá, na delegacia preso, aí tava tendo festa lá, na cidade, aí perto do palco, espancaram o cara e levaram pra delegacia. Aí ele “eu vou falar pro delegado, vou denunciar”. Aí eles ficaram com um medo da poxa... aí eles “vocês querem assinar pra ir embora ou querem denunciar?” aí ele “quero denunciar”. Eles com um medo da poxa. Aí chamaram ele pra conversar.

T 123 - Airton – (inaudível) e apanha. Chega na delegacia especial, eles perguntam se apanhou. “apanhei, num sei o que. Tou com marca aqui, e tal”. O cara “Não. vamos fazer exame, de corpo delito, não sei o que”. Mas, aquilo dali não adianta em nada . É só frescura, não adianta porra nenhuma. Os cara não faz nada a favor do cara.

T 124 - Pesq – Algum de vocês mais tem alguma xperiência?

SILÊNCIO.

T 125 - Pesq – Você aqui, já abriu a boca (demonstrando cansaço).

(inaudível)

FIM DO ENCONTRO

## ANEXO C – discussão nº 3

T 1 - Pesq. Todo mundo pegou? Querem ver de novo?

T 2 - Airton – Deixa passar as outras partes.

T 3 - Pesq.- Não, eu queria vir e conversar várias vezes, esse vídeo é novo e tem vários momentos. Eu queria entender a história desse rapaz e a vida de vocês. Quem poderia contar o que é que tava acontecendo, naquela...(inaudível) pra ver se todo mundo entendeu bem...

T 4 - Hildemir – Ele tinha que roubar pra ter dinheiro.

T 5 - Pesq. - Ele queria roubar pra ter dinheiro. E pra que que ele queria dinheiro, assim?

T 6 - Moisés – Pra ter uma moto...mulher...

T 7 - Airton – Uma casa, pra ter mulher...

T 8 - Moisés – Tirar a mãe dele da favela de onde ela tava.

T 9 - Pesq.- É, parece que ele tinha esse desejo, né? Queria ter uma moto, ele queria... ele achava que as meninas, as “mulher”, como ele disse...

T 10 - Moisés – Só namorava com quem tivesse moto e dinheiro.

T 11 - Pesq- Moto e dinheiro. O que é que vocês acham disso?

T 12 - Moisés – Acho que não é todas não. A maioria é assim.

T 13 - Airton – A maioria é, mas...

T 14 - Moisés – Eu tenho namorada, mas também não tenho moto, não.

T 15 - Pesq. – Você tem namorada, mas não tem moto. Então, Moisés acha que não é necessário ter dinheiro pra ter a namorada, não é isso?

## RISADAS

T 16 - Pesq – Deve ter sido o que Airton? Alexandre? Fala alto, eu quero ouvir e escutar cada um aqui.

T 17 - Airton – Ele fala muita abobrinha, não interessa não.

T 18 - Pesq. – O que ele falou não interessa? É isso mesmo Alexandre? Mas a história parece que foi essa, não foi isso? O rapaz, lá do clip, disse que fazia roubo, não foi roubo?

T 19 - Ênio – Assalto.

T 20 - Pesq. Roubo, assalto, pra...

T 21 - Ênio – Ter dinheiro.

T 22 - Moisés – Ter dinheiro, se drogar.

T 23 - Ênio – (Inaudível).

T 24 - Pesq. – A vida dele era essa. Ele...

T 25 - Ênio – Ele disse “se morrer vai descansar”. Ele acha melhor (inaudível).

T 26 - Pesq. – Que é que vocês acham disso, que ele falou “se morrer”... parece que ele não se importava muito com o que ia acontecer com ele. O que vocês acham dessa atitude dele?

T 27 - Airton – Uma atitude errada, meu... eu já ia saber que eu ia morrer, mas oxe...meu irmão, na vida que eu tou, num queria morrer na vida que eu tou não.

T 28 - Pesq.- Airton queria... acha que ele tava numa posição errada, não é Airton?

T 29 - Airton – Acho não, tenho certeza.

T 30 - Pesq. – Então por que você fala com tanta certeza assim, que ele tava numa posição, numa situação que você acha errada?

T 31 - Airton – O cara usando droga, roubando. Num gosta do pai, da mãe, não tem ninguém pra cuidar dele... aí (inaudível), roubar né?

T 32 - Moisés – Matar.

T 33 - Gilson – As vez, até disposição de matar tem, velho.

T 34 - Moisés – Pelo jeito que ele falou aí...

T 35 - Gilson – Aí, tanto vez... morrer ou não morrer.

T 36 - Pesq. – Parece que ele tinha essa posição, pra ele... ele não tava muito preocupado com as conseqüências, né?

T 37 - Pesq. – O que é que vocês acham dessa atitude? Oh Hildemir?

T 38 - Hildemir – inhô?

T 39 - Pesq. – O que é que vocês acham da atitude do garoto? Ele disse que parece não tava nem muito aí, se...

T 40 - Hildemir – Eu acho que a atitude dele era matar ou morrer.

T 41 - Pesq. A atitude dele era matar ou morrer. O que é que vocês acham desse tipo de pensamento?

T 41 - Sérgio – (inaudível) dinheiro pra comprar roupa.

RISADAS.

T 42 - Pesq. O que é que vocês acham, do garoto lá que a gente viu na filmagem?

T 43 - Pesq. Ele tava pensando nas conseqüências? Moisés falou das conseqüências, não foi Moisés?

T 44 - Moisés – Tava não.

T 45 - Pesq. O que é que vocês acham? Ele tava pensando nas conseqüências dos atos que ele tava cometendo?

T 46 - Moisés – Tava pensando só nas vantagens. De roubar e pegar o dinheiro...

T 47 - Airton – Um dia vem a rebordoza...(inaudível). Morreu aos poucos meu véio....

T 48 - Pesq. Vocês conhecem algum tipo de situação parecida com essa?

T 49 - Airton – Eu conheço.

T 50 - Pesq. Conhece? Conta pra gente...Eu queria escutar

T 51 - Airton – Desse menino aí, eu acho que não é muito parecida não. Acho que é um pouquinho parecida.

T 52 - Pesq. Sei.

T 53 - Airton – Um pirraio que tava (inaudível) deixou a mãe. A irmã foi aceitar a Bíblia, que era crente a irmã. E ele (inaudível) a vida louca (inaudível).

T 54 - Pesq. O que?

T 55 - Airton – A vida louca, roubando, traficando, matando. Já teve uma passagem aqui, nessa unidade. Mataram a mãe dele, ele tava aqui...

T 56 - Pesq. Mataram a mãe dele? Qual foi a razão?

T 57 - Airton – Da mãe dele?

T 58 - Pesq. Sim.

T 59 - Airton – Não sei. Tava envolvida com droga.

T 60 - Pesq. Alguém já viveu uma situação parecida (inaudível) crime de roubo não foi Davi?

T 61 - Pesq. – Parece que na situação do rapaz, lá era um menor que tinha se envolvido com roubo. E eu tou perguntado aqui pra Airton, pra você, pra Gilson, a todos se vocês conhecem algum tipo de história semelhante, que você já tenha vivido ou um colega, uma pessoa conhecida, que tenha uma história parecida com essa.

SILÊNCIO.

T 62 - Pesq. O que é que vocês acham da ação? No caso, um menor envolvido com roubo? O que é que vocês pensam sobre esse tipo?

T 63 - Airton – Isso é errado, né?.

T 64 - Pesq. – Airton está colocando que é errado. Por que Airton?

T 65 - Airton – Por que é errado?

T 66 - Pesq – Sim.

T 67 - Airton – Porque a gente não deve pegar nada dos outros.

T 68 - Pesq. – Eu vou contar aqui uma estória pra gente. Eu queria que a gente comentasse sobre essa estória. A gente estória, a primeira estória do rapaz que tava com a esposa doente. Foi isso?

T 69 - Pesq- Alexandre? Posso pedir uma coisa? Deixa esse cartãozinho pra depois. Tu guarda?

T 70 - Alexandre – Hum, hum...

Ênio – Me dá o papel menino. Tá amassando o papel....

T 71 - Airton – Bota ali em cima...

T 72 - Pesq – Bem. Não sei se vocês estão lembrados, a primeira estória que a gente discutiu foi estória do rapaz que tava com a mulher doente...

T 73 - Alexandre – Foi.

T 74 - Pesq. O rapaz tava com ...

T 75 - Ênio – A mulher com câncer.

T 76 - Pesq. – Exato.

T 77 - Airton – Ele teve que invadir a farmácia.

T 78 - Pesq. Aquela estória da farmácia...

T 79 - Ênio – (inaudível) o espancamento...

T 80 - Pesq. – Hein?

T 81 - Ênio – O espancamento do farma....ceuto

T 82 - Pesq. – Ele poderia até se envolver com uma briga, lá dentro...

T 83 - Moisés – pra conseguir o remédio

T 84 - Pesq. – Pra conseguir o remédio.

T 85 - Ênio – Pra curar a mulher dele.

T 86 - Pesq. – Pra a mulher que tava com câncer. E ele tava sem dinheiro e agente discutiu a participação.

T 87 - Pesq. Eu trouxe uma segunda estória. A estória de uma rapaz.. é muito parecida com a história daquele menino que a gente viu no filme. É um rapaz... e ele mora na periferia, e ele tinha um desejo muito grande, pra conseguir aquelas roupas...

T 88 - Airton – O senhor ainda vai colocar o clip?

T 89 - Pesq. – A gente tem mais de um clip pra gente assistir, tá certo? Eu vou visitar vocês muitas vezes, ainda, durante quase um ano inteiro. Eu vou estar aqui uma vez por semana, e cada vez eu vou trazer um clip...

T 90 - Airton – Não.eu tou dizendo esse aí mesmo de Falcão os meninos do tráfico.

T 91 - Pesq. Tem mais outro pedaço...

T 92 - Airton – Dá tempo ainda hoje?

T 93 - Pesq. Hoje eu não sei. Eu queria fazer essa discussão primeiro, mas como eu vou vir aqui outras semanas, a gente vais escutar outras partes outros momentos desse vídeo, Tá certo Airton? Se você tiver algum... aí a gente, na seqüência vai discutir. Certo?

T 94 - Pesq. – Então a estória que eu tou contando, é a estória de um rapaz que tinha um desejo muito grande de ter essas bermudas de grife. Acho que vocês conhecem. Tem algum tipo de bermuda?

T 95 - Ênio – Ciclone.

T 96 - Pesq. – Ciclone.

T 97 - Moisés – Seaway.

T 98 - Gilson – Bilabong.

VOZES SOBREPOSTAS.

T 99 - pesq. Como é que é, Ênio?

T 100 - Ênio – Nico-Boco.

T 101 - Pesq- Nico-boco. Só essas bermudas de grife. Acho que vocês conhecem. Já compraram várias dessas grifes, não foi? Pelo menos eu tenho aqui: ciclone, seaway, Bilabong...

T 102 - Gilson – Nico-boco.

T 103 - Pesq. Vocês sabem muito bem que tipo de roupa eu tou falando, né isso?

T 104 - Hildemir – (inaudível). Risadas.

T 105 - Airton – Tá bom.

T 106 - Pesq. – Então é a estória de um rapaz, que ele tinha um desejo muito grande de possuir uma roupa de marca, como vocês estão falando, sendo que ele não tinha condições. A situação dele era parecida com a situação lá do rapaz, do clip, tá, que a gente viu. O menino que dizia que fazia crime de roubo, assalto que ele queria ter a, motos. Então é uma situação semelhante, ele desejava ter as suas roupas de grife, mas não tinha dinheiro para comprar. Então teve um dia que tinha uma festa, e nessa festa, os amigos dele, todos, a maioria, tinha esse tipo de bermuda, que vocês tão falando aí. Então, eram as roupas que os amigos usavam na situação de festa, lá no bairro que ele morava.

T 107 - Ênio – Só roupa cara.

T 108 - Pesq. – Só roupa cara. Vocês sabem que essas roupas...

T 109 - Airton – não é muito cara não, menino.

T 110 - Pesq. – Mas vamos imaginar que seja cara e vamos imaginar também que ele seja um rapaz que não tinha dinheiro, ta certo?

T 111 - Moisés – Condição...

T 112 - Pesq. Ele não tinha condição de comprar. E aí vai naquela festa no bairro, onde os amigos dele (inaudível) e ele vê, quando ele tá passando, já é de noite, ele vê que tem uma bermuda do tamanho que ele veste, pendurada lá no varal de uma casa, e ele sabe que se ele pegar essa bermuda ninguém vai, vai ver que ele... já é de noite, então não tem chance de ser...é...

T 113 - Airton – Reconhecido.

T 114 - Pesq. – Reconhecido. O que é que vocês acham, como é que ele deveria... é... o que é que vocês acham que ele deveria fazer?

T 115 - Airton – ir se embora, não pegar o baguio.

T 116 - Pesq. – Então?

T 117 - Airton – Ir se embora, não pegar.

T 118 - Pesq. – É? Vocês acham... alguém acha que ele deveria.... alguém acha que ele pegaria? Ele tava com muita vontade de possuir essa roupa.

T 119 - Moisés – Acho que pelo jeito que ele tava tão afim de uma roupa de marca que eu acho que ele ia pegar.

T 120 - Pesq. – Você acha que ele poderia pegar.

T 121 - Ênio – Ele pegou.

T 122 - Pesq. – Ele pegou? Tá certo. Mas, o que é que vocês acham desse ato?

T 123 - Airton – Tá errado, não era pra ele pegar.

T 124 - Ênio – (inaudível).

T 125 - Pesq. – Ênio falou uma coisa que eu não escutei direito.

T 126 - Ênio – (inaudível).

T 127 - Pesq. – Uma pessoa vendo poderia até...

T 128 - Ênio – Matar...

T 129 - Airton – Passou na televisão, eu vi na quinta-feira de Fevereiro, depois do carnaval. Morreu um cara por causa de um boné. O irmão mais novo dele tirou o boné do cara. Aí o cara foi cobrar (inaudível). Quando viu foi ele na rua, aí meu irmão, não sei o que, aí discutiu com ele e PRA, PRA. Matou o cara por causa de um boné. Aí o irmão dele tirou o boné...

T 130 - Pesq. – É? Então o que é que vocês acham dessa situação, será que quem... (inaudível) ele está pensando nas conseqüências do que ele está fazendo?

T 131 - Moisés – Tá pensando no gosto dele. Satisfazer as vontades dele. De usar roupa de marca.

T 132 - Pesq. – Alguém já viveu uma situação parecida com essa, de querer ter um objeto e não ter dinheiro pra conseguir? E ficar assim? Fala Hildemir, qual foi a tua experiência? Depois Moisés vai falar.

T 133 - Hildemir – Eu querendo ter, eu querendo ter as roupas que aquela tinha, mas... eu não tinha condições de comprar.

T 134 - Pesq. – É? Tu lembrar o que é que tu... qual foi, ? Tu lembra o que foi?

T 135 - Hildemir – Não, esqueci.

T 136 - Ênio – Oxê....

T 137 - Pesq. É? e tu lembra o que é tu fizesse?

T 138 - Hildemir – Esqueci também.

T 139 - Pesq. – Esqueceu? Moisés, acho que ía falar...Moisés ia

T 140 - Moisés – Eu andava sempre na cidade, eu olhava as roupas lá, eu via as roupas de marcas, minha mãe não tinha condições de comprar. Dali mesmo eu andava nas barracas, que essas roupas de marca que eu tenho, minha mãe não comprou não, foi eu que roubei e comprei.

T 141 - Pesq. – Foi assim? Conta pra gente como é que foi essa história.

T 142 - Moisés – Foi assim mesmo, passando no meio da rua, jogava na hora. Eu via uma roupa assim, que eu gostava e não tinha condição de comprar, eu pedia a minha mãe, ela “tem não” “num sei o que”. Eu ia pro meio da rua e roubava, no mesmo dia eu vendia o roubo e ia pra loja e comprava. Chegava em casa ela perguntava, eu dizia que ganhei, depois ela ficou sabendo que eu caí nessa vida.

T 143 - Pesq. – Tinha alguém por perto nessa situação?

T 144 - Moisés – Qual situação? Na hora que eu roubava? Não.

T 145 - Pesq. – Certo. O que vocês pensam dessa ação que Moisés tá contando com tanta sinceridade, o que ele viveu, as coisas que aconteceu com ele.

T 146 - Moisés – É errado também, acho que eu devia me esforçar, pra comprar, e mais fácil né? Tomar dos outros.

T 147 - Airton – É muito fácil.

T 148 - Pesq. – Como é que é Airton?

T 149 - Airton – Querer ter a roupa fácil...aí tem que partir pra vida do crime.

T 150 - Hildemir – (risos)

T 151 - Pesq. – tem que partir, é? Airton falou que “tem que parir”. Vocês concordam que “tem que partir”?

T 152 - Airton – Se for querer fácil? Vai ter que roubar.

T 153 - Moisés – O modo mais fácil é esse. Se quiser dinheiro do fácil, tem que roubar.

T 154 - Pesq. – Moisés tá falando dos jeitos fáceis.

#### RISADAS

T 155 - Pesq. – Eu queria voltar a história de Moisés e Airton. Vamos lá. Vocês estavam falando que esse é um jeito fácil de conseguir.

T 156 - Airton – É, roubando.

T 157 - Moisés – Não tem jeito mais fácil de que esse não.

T 158 - Hildemir – É. Meter o bote e correr.

T 159 - Pesq. – Meter o bote e correr?

T 160 - Airton – Tem que meter o bote.

T 161 - Pesq. – Tá certo. Mas, aí eu pergunto: É assim?

T 162 - Moisés (inaudível) – Só fica nessa mesmo.

Várias falas sobrepostas.

T 163 - Pesq. Vou pedir o seguinte...Vamos fazer o seguinte: quem quiser falar, (inaudível). Escuta o colega, concorda com o colega, discorda. Moisés contou uma experiência muito forte dele, viu Sérgio? Você parece que queria falar, não foi? Vou passar a palavra pra você, e a gente escuta e depois volta pra Moisés que tava falando alguma coisa.

T 164 - Sérgio – (inaudível).

T 165 - Pesq. Certo. A gente tava falando.... a gente tava falando na situação que t 166 - Moisés contou. Eu queria voltar a ela, e agente discutir, com muita sinceridade o que Moisés passou.

T 167 - Pesq. Moisés, tu tava falando que esse é o jeito fácil, não era isso? É. E eu pergunto: qual são os outros jeitos que a gente poderia ter pra conseguir as coisas que a gente, às vezes, deseja?

T 168 - Pesq. Hildemir pediu pra falar. Vou passar pra ele, que levantou a mão.

T 169 - Hildemir – O único jeito fácil é como eu disse... é pegar a bolsa da mulher e correr.

T 170 - Pesq. – Esse é o jeito fácil, tá certo? Mas o que é que vocês pensam desse jeito fácil?

T 171 - Airton – Isso é errado, menino... (inaudível) suado trabalhar, ganhar o dinheiro suado. É melhor. Tendo aquele prazer

VÁRIAS FALAS SOBREPOSTAS

T 172 - Pesq. – Um de cada vez, tá certo?

T 173 - Moisés – Aí, o cara com aquele dinheiro suado... chega o cara fica com pena de gastar. Sabendo que pegou.... pra ganhar o final do mês todinho, pra ganhar aquele dinheiro.(inaudível) E o dinheiro que o cara rouba? O cara chega que se esbanja...gasta com isso, com aquilo.

T 174 - Hildemir – Bebida.

T 175 - Ênio – Droga.

T 176 - Hildemir – Maconha.

T 178 - Pesq. – Você tinha pedido pra falar, foi Sérgio? Levantou a mão?

T 179 - Sérgio – (NEGA COM A CABEÇA).

T 180 - Pesq. Eu pensei que...tu tinha levantado a mão. Foi Airton que pediu.

T 181 - Airton – Não... o melhor que tem é comprar com dinheiro honesto, né menino? Com dinheiro de trabalho. Trabalhar. Comprar. Chega o cara compra com aquele orgulho assim: aqui ninguém pode tomar, né? (inaudível). Uma roupa dessa assim o cara ainda pode tomar, mas se comprou com dinheiro de roubo, não sei o que, não é seu não....

T 182 - Pesq. Eu vou fazer uma pergunta.... se vocês tivessem certeza, que mesmo se...roubando não fosse pego. Vocês acham que... como é que seria essa situação?

T 183 - Pesq. É você falou que o perigo é você ter e depois a pessoa tomar, mas se você tivesse certeza que não seria pego.

T 184 - Moisés – Se não existi..., se não tive..., se não existisse polícia, assim, pra prender, eu acho que ninguém trabalhava nesse mundo, não. Todo mundo ia querer roubar porque é mais fácil. E sem trabalhar também. Quem é que ia ter dinheiro? Só com dinheiro de tráfico. Com dinheiro de tráfico, só.

T 185 - Airton – E ninguém ia querer roubar não, menino? Como é que ia roubar? Se não ia ter dinheiro... que é todo mundo traficante?

T 186 - Moisés – Podia até não roubar, mas, o que? todo mundo ia querer traficar...

T 187 - Pesq. – Então deixa eu entender o raciocínio de Moisés. Você tá dizendo que se não tivesse a polícia, muita gente, ou a maioria das pessoas ia cair numa vida dessa.

T 188 - Moisés – É. Numa vida bandida.

T 189 - Pesq. E as pessoas que não... você acha que teriam algumas pessoas não cairiam, numa vida bandida, como você está falando?

T 190 - Moisés – Sei lá. Acho que não.

T 191 - Pesq. Airton, você ia falando alguma coisa, naquela hora.

T 192 - Hildemir – Professor, posso beber água?

T 193 - Airton – Não, não rapaz...

T 194 - Pesq. – Na outra vez, Fabrízia pediu que a gente fosse só no final, depois da nossa conversa. Então, *alguém mais viveu uma situação parecida com essa, que Moisés (INAUDÍVEL)... Uma experiência que ele viveu e não deve ter sido fácil. E ele tá aqui contando pra gente, com toda a sua sinceridade. Então eu agradeço pela sinceridade de Moisés e pergunto se alguém mais tem algo semelhante que vivenciou, é... como Moisés tá falando... um pouco parecido com a história que a gente viu, daquele rapaz, lá do clip: Falcão... Acho que Hildemir ia contar uma história...*

SIIÊNPIO

T 195 - Pesq.- Ênio.

T 196 - Pesq. – OK.. então, eu ia... (inaudível), ok?

SILÊNPIO

## ANEXO D – discussão nº 4

T1 - Pesq – Eu queria voltar pessoal ao último encontro que a gente teve aqui, agente tava conversando e Moisés... acabou quando Moisés falou uma coisa que eu queria voltar a ela, discutir. Moisés falou, uma certa hora lá, que se não houvesse a polícia, o mundo ia virar uma bagunça. Todo mundo concorda com isso? Explica isso pra gente. Tu lembra disso?

Foi um momento lá, daquela conversa que eu achei interessante, uma colocação... Bem eu tava pensando naquilo que Moisés colocou, e eu fiquei pensando no papel que a polícia faz no mundo. Vocês estão lembrados naquele segundo encontro que a gente teve, foi o clip do Falcão, não do Rappa.

T 2 - Ênio – Foi o Rappa.

T 3 - Pesq – Foi. O clip da violência, o pessoal tocava fogo...

T 4 - Airton – O policial matava o pirraia...

T 5 - Pesq – Exatamente.

T 6 - Ênio – O pirraia apanhava o dinheiro..

T 7 - Pesq – Exato.

T 8 - Ênio – Aí o policial pensou que ele tava roubando.

T 9 - Pesq – Pensou que ele tava roubando, mas ele não estava. Não foi essa a história? Aí depois daquilo surgiu a história da questão do que é que a polícia, qual é o papel que a polícia desempenha no nosso mundo, na nossa sociedade. E eu queria escutar a opinião de vocês a respeito disso. Alguém pode falar?

T 10 - Airton – Isso é errado.

T 11 - Pesq – O que Airton?

T 12 - Airton – É errado. A maneira como eles agem.

T 13 - Ênio – Uma parte ele é errado também, né?

T 14 - Pesq – Uma parte quem?

T 15 - Ênio – A polícia...

T 16 - Airton – A polícia, né?

T 17 - Pesq – Qual é a parte que é errado.

T 18 - Hildemir – Que eles batem...

T 19 - Pesq – Então a polícia não tem direito de agir com violência. Né assim? Todo mundo concorda com Hildemir? Alguém pensa diferente?

T 20 - Airton – Eles estão errados.

T 21 - Pesq – Mas aí volta aquela questão, e se não tivesse a polícia, como é que o mundo seria?

T 22 - Hildemir – Uma bagunça.

T 23 - Pesq – Seria uma bagunça? Explica aí pra gente, qual é o pensamento. Foi um pouco o que Moisés colocou, é claro que a polícia não pode agir, como Hildemir disse, sendo violenta...

T 24 - Hildemir – Agredindo...

T 25 - Pesq – Agredindo, fazendo coisas que são erradas.

T 26 - Airton – Botando forjado pros outros.

T 27 - Pesq – Fazendo o que?

T 28 - Airton – Botando forjado.... eu já fui preso com maconha, sem estar com maconha.

T 29 - Pesq – A policia faz isso?

T 30 - Hildemir – Ele botou pra você assumir.

T 31 - Pesq – Pra mostrar serviço e incriminar vocês que não tem nada a ver com isso?

T 32 - Airton – (INAUDÍVEL) O pirraia no Curado, passou vinte e oito dias presos. Forjado.

T 33 - Pesq – A polícia...

T 34 - Airton – Forjou.

T 35 - Pesq – Forjou. Botou uma droga, pra dizer que era do menino?

T 36 - Airton – E então. Ele disse que a droga não era dele, e levou um pau do caramba. E mesmo assim foi preso.

INAUDÍVEL Airton – Entrei no Treze de Maio, tava eu meu irmão e um pirraio...

T 37 - Pesq – Colocaram o que?

T 38 - Airton – Crack e maconha...

T 39 - Pesq – Dizendo que era de vocês...

T 40 - Airton – Ele pegou o pirraia e disse “o que isso daqui? Esse potinho ta cheio de alguma coisa” o pirraia “meu irmão isso é desodorante” aí ele “vamos trocar com o meu” foi na caixinha da moto dele assim, e trouxe outro igualzinho, agora branco, o do pirraia era verde. “vamos trocar com o meu? Esse aqui é o teu” ele “não o meu é o verde” ele disse “esse aqui é o teu, o que tem no teu” quatro pedra de crack e tinha... não cinco pedra de crack e quatro dólar de maconha, assim pequenininha as dolinha. “Tá tudinho preso, pá”. O pirraia “meu irmão, a gente tava consumando e pá” aí ele “tu tem quantos anos?” aí o pirraia “treze anos”. Aí ele “é tu mesmo, que vai preso” “meu irmão, tu não viu isso comigo não” aí ele “tu vai descer”... (inaudível) mandou a viatura vim buscar, querendo botar pressão em mim. No Treze de Maio.

T 41 - Pesq – E vocês estavam fazendo o que?

T 42 - Airton – A gente tava consumindo droga.

T 43 - Pesq – Não vocês estavam...

T 44 - Airton – A gente tava fumando baguio errado. Mas já tava na baga, já. Oxê, se eles tivessem chegado antes... eles tinham pego um bocado de droga (rindo), mas já tava na

baguinha... ele nem achou, foi o pirraia que disse “só tinha isso aí, só, meu irmão”. O pirraia disse “a gente tava só com um baseado só” o pirraia disse pra ele, aí ele olhou pro chão e...

T 45 - Pesq – Realmente vocês tinham alguma coisa a ver com a situação, mas não tinham a ver com o que o policial...

T 46 - Airton – Colocou... ele só achou um fininho de nada... (inaudível) botar forjado pro cara...

T 47 - Pesq – Já que Airton tocou nessa questão da droga, e a gente ta aqui num local que eu considero entre amigos, né? Acho que a gente já está num ambiente de confiança. (inaudível).. então acho que a gente pode falar das experiências que a gente teve, e pensar sobre elas, né isso? Airton levantou a questão da droga, e eu queria a opinião de vocês sobre essa questão da droga. Eu queria ouvir a opinião de vocês sobre a droga, se é certo, se é errado, quais são os problemas do envolvimento com a droga, ou não. Eu queria saber o que vocês pensam sobre os problemas relacionados à droga.

T 48 - Airton – (inaudível)\

T 49 - Pesq – Como é que é Airton?

T 50 - Airton – A droga (inaudível) fica noiado. Esses caras que fumam crack, fica doido dentro de casa... foi preso um de menor... passou na televisão... ele foi pegar o liquidificador da vó dele pra empenhar. A vó dele não deixou não (inaudível).

T 51 - Hildemir – E lá no Pina também, teve uma mulher que tava com uma bolsa de escola, e botou um bocado de loló. Tem um bar, lá e tem um bar do lado, aí tem um posto policial, aí a Rocam encostou no bar, aí pegou a bolsa de loló..

T 52 - Pesq – E o que aconteceu?

INAUDÍVEL

T 53 - Airton – Já pegaram um pirraia lá. Denúncia. O pirraia adiantava. O pirraia tava com cem ampola de loló numa sacola, da Catão. Tava perto do poste, ele tava longe, aí denúncia, “Ele tá com roupa do Santa Cruz e pá”. Aí chegou, já botou no pirraia. Aí tinha mais três, aí enquadró os três, enquadró os quatro, aí queria levar. O pirraia “num sei de quem é não”, ninguém assumiu não...

T 54 - Pesq – Mas eu quero saber a opinião de vocês sobre a droga, quais são os males que acontecem?

T 55 - Airton – Pra quem faz mal?

T 56 - Pesq – Sim.

T 57 - Airton – Faz mal pra saúde do cara.

T 58 - Pesq – E socialmente, assim Airton? O que vocês acham?

T 59 - Airton – O que, o que?

T 60 - Pesq – Socialmente, pra sociedade?

T 61 - Airton – Só transtornos...quantos caras aí que nunca... meu pai e minha mãe mesmo, nunca pensou que eu ia partir pra essa vida... o cara começa usando droga, depois ta roubando. O cara começa fumando cigarro, depois loló, depois a massa e depois já era... Quando vê, ta numa cela, preso.

T 62 - Pesq – Qual foi tua primeira experiência?

T 63 - Airton – Cigarro. Cigarro normal, daí fui pro loló, fui pra maconha e tou aqui.

T 64 - Pesq – Ênio ia falar alguma coisa...

T 65 - Hildemir – Ele tava falando que quando fuma maconha dá um sarro.

T 66 - Pesq – Dá o que?

T 67 - Airton – O cara fica com fome.

T 68 - Hildemir – Dá um...

#### RISOS

T 69 - Pesq – Em relação à saúde, em relação à escola? Será que o cara que usa droga, o menino que usa droga vai ter a mesma disposição pra...

T 70 - Airton – Tem não. Todo dia eu fumava maconha quando ia pra escola... meu irmão, eu só entrava muito louco pra ir pra escola. Eu estudava de tarde, saía de casa de meio dia, chegava no colégio lá, assim vinte pra uma, assim dez pra uma. Fumava um baseado cabuloso. Entrava muito louco pra assistir aula. Quando dava o intervalo, pulava o muro e, maconha de novo, voltava muito louco.

T 71 - Moisés – Ele só escrevia quando ele tava doidão... quando ele tava bom, ficava perturbado.

#### RISOS

T 72 - Moisés – Quando eu ia pro colégio, aí fumava um... ficava doidaço, chegava perto do colégio...(inaudível) começa a escrever, quando a lombra arriava, começava a perturbar. Num queria escrever mais não. Aí descia, fumava e já subia tranqüilo. Era tipo um clamante, maconha pra mim. Se eu tivesse bom, se eu tivesse assim como eu tou, começava a perturbar. Se eu tivesse doidão, estava dentro de casa, comendo...

T 73 - Airton – INAUDÍVEL

T 74 - Pesq – E dinheiro pra arrumar?

T 75 - Moisés – Eu trabalhava num lava a jato, assim...

T 76 - Hildemir – Ia roubar...

T 77 - Ênio – ôxe...

T 78 - Pesq – A gente discutiu no primeiro dia aquela questão do rapaz, que tava lá com a esposa doente... vocês lembram? O rapaz tava com a esposa, que tinha uma doença, e tinha o remédio...

T 79 - Hildemir – Ele não tinha o dinheiro pra comprar o remédio..

T 80 - Pesq – Que não tinha o dinheiro...

T 81 - Airton – Tinha que entrar no Shopping Center, tinha que pegar o remédio de todo jeito...

T 82 - Pesq – Mas eu pergunto, se a questão for não mais o remédio, mas imagina a situação, um jovem como vocês, que por uma circunstância, ele se acostumou, se viciou, se tornou usuário de drogas...e ele não tinha dinheiro pra comprar conseguir a droga. Mas ele ta com aquela vontade, desejo de tomar droga. E ele descobre a situação... vamos imaginar que a droga que ele usa seja aquela cola. Vamos imaginar que esse rapaz que a gente ta pensando aqui, seja um rapaz que tivesse, fosse usuário.

T 83 - Airton (inaudível)

T 84 - Pesq – Cada um depois vai ter a chance de falar, certo Airton? Certo Alexandre?

T 85 - Cada um depois dá sua opinião. Mas o que eu quero fazer agora é perguntar a vocês, se nessa situação outra como é que a pessoa deveria se comportar. Naquela primeira vez a gente viu que se mulher do rapaz tivesse doente, poderia até tentar...é... vocês chegaram aqui dizendo, que poderia até invadir a farmácia pra tentar salvar a esposa. Mas vamos dizer agora que ele não quer mais o remédio pra salvar a mulher, ele quer o remédio da farmácia mesmo, ou então um local onde ele saiba que tem a droga. Como vocês acham que essa pessoa deveria agir nessa situação?

T 86 - Airton – Meu irmão... acho que ele ia fazer o furto também. Ele é viciado no bagueio, o cara aí que é viciado em crack, desanda tudo, meu irmão, dentro de casa, imagina dos outros da rua...

RISOS

T 87 - Moisés INAUDÍVEL

T 88 - Pesq – Tá certo. Mas o que eu estou perguntando é o seguinte: ele tá com aquela vontade de consumir droga, e ele sabe que tem algo, que ele sabe que tem a droga...

T 89 - Airton – Ele ia roubar...

T 90 - Pesq – Qual o certo? Eu pergunto: qual o certo pra ele fazer?

T 91 - Airton – Qual o certo? Ele usar a droga...

T 92 - Moisés – O certo é ele não usar... INAUDÍVEL

T 93 - Pesq – Mas aí eu pergunto: a gente pode comparar essa situação com aquela primeira?

T 94 - Airton – Pode não...

T 95 - Pesq – Qual a diferença? Eu quero ouvir essa diferença?

T 96 - Airton – Ali, porque ali, ele ia pegar ali o remédio pra salvar a vida da mulher dele.

T 97 - Moisés – E aqui, o remédio pra se matar...

T 98 - Airton – Ali, porque a vida da gente não vale nada não... pegar o remédio e ficar ali. Quando os homem chegar, e pá... “tive que pegar pra salvar minha mulher”. Porque a vida gente não vale nada não. Não nada que pague, não. um computador desse, se quebrar

hoje, amanhã pode comprar outro... e se a gente morrer? Vai comprar outro? Vai comprar outro filho?

T 99 - Pesq – E qual a diferença?

T 100 - Airton – A diferença é que ali ele tá roubando por um negócio que é de vida ou de morte. Um caso de vida ou morte... Ali não...

T 101 - Moisés – INAUDÍVEL

T 102 - Pesq – Sim. Agora Airton está tentando fazer a diferença. Na situação 1, você disse que é certo porque ele tá...

T 103 - Airton – Ele não é certo não, mas ali não ta muito errado não...

T 104 - Moisés – Tá salvando a vida...

T 105 - Airton – Ta salvando a vida, ali o que ele ta fazendo, né? Ele não ta fazendo por safadeza, por prazer de roubar e pá, não. Ele ta ali pra salvar uma vida. Agora...

T 106 - Moisés – ... Pra sustentar o vício...

T 107 - Airton – É safadeza, meu irmão...

T 108 - Pesq – Então, na situação 2... alguém pensa igual a Airton e Moisés, alguém pensa diferente... como é que vocês pensam essa questão?

BARULHO DE SINETA

T 109 - Ênio – Vige Maria....

T 110 - Pesq – É a sineta?

T 111 - Airton – É. Sala de aula.

T 112 - Pesq – Mas acabou, foi?

T 113 - Moisés – Não.Tá começando.

T 114 - Pesq – Mas vocês têm essa atividade?

T 115 - Moisés – Não.

T 116 - Pesq – Então, voltando à nossa questão. O menino, o que é que ele deveria fazer, nessa situação? Ele quer adquirir a droga, mas ele ta sem o dinheiro, mas ele sabe o local onde tem. O que é que vocês acham que é o certo dele fazer nessa situação?

INAUDÍVEL

T 117 - Moisés – ... Ele tem que comprar, se ele quiser fumar um bagueio..

T 118 - Airton – Vai vender o que tem, uma roupa.

INAUDÍVEL

T 119 - Pesq – E fora o mal que é pra gente, em relação ao mundo. Quais são os problemas que a gente ta escolhendo, quando passa a usar droga?

T 120 - Airton – ... INAUDÍVEL o pirraia começou a fumar comigo e com meu irmão. O pirraia nunca tinha dado uma bola na vida. Aí ele ficou muito louco, quando eu tava em casa. Eu tava com maconha, aí ele chegou lá em casa. “Vamos dá uma bola? Entra aí”. Ele ficou olhando assim, e pá, um baseado cabuloso, ele olhou assim. Nunca tinha fumado...

T 121 - Pesq – Então, como é que você vê essa influência? Será que o que o amigo faz, a gente deve procurar também?

T 122 - Moisés – Não.

INAUDÍVEL

T 123 - Pesq – Vamos continuar nossa conversa aqui. A gente tava falando que o que os outros fazem, a gente não tem que...

T 124 - Airton – Só as coisas boas. Se espelhar no amigo, espelhar no próximo pra as coisas que vier fazer bem pra gente, ajudar a gente, pra melhor, né atrasar a gente não.

T 125 - Pesq – Vocês acham que o amigo que chama a gente pra usar a droga ta querendo o que?

T 126 - Airton – O mal da pessoa e o mal dele também.

SILÊNCIO

T 127 - Pesq – Alexandre ia falar alguma coisa... levantou a mão, ali. Vai falar Alexandre? É Alexandre ou “Alexandre”?

T 128 - Alexandre – “Alexandre”.

SILÊNCIO.

T 129 - Airton – O senhor mora em que bairro?

T 130 - Pesq – Moro ali em Setúbal, perto de Boa Viagem.

T 131 - Hildemir – Boa Viagem.

T 132 - Pesq – Hildemir, tu mora por ali também.

T 133 - Hildemir – Camaragibe.

T 134 - Airton – Mora na favela.

RISOS

T 135 - Airton – INAUDÍVEL Se deitar ali dorme, dorme no chão. Dorme onde você tiver...

T 136 - Pesq – Vocês já se conheciam antes de vir pra cá?

T 137 - Airton – Eu e ele do CEMIP (LOCAL DE TRIAGEM). O galego do CEMIP. Eu fui preso na Sexta-Feira, de manhã. No Domingo de dia, chegou ele.

T 138 - Pesq – Qual foi o teu caso, Airton?

T 139 - Airton – Formação de quadrilha, assalto e porte ilegal.

T 140 - Hildemir – INAUDÍVEL

T 141 - Pesq – Tu também Hildemir?

T 142 - Hildemir – Só assalto.

RISOS

T 143 - Moisés – Só assalto...

T 144 - Airton – E tu vai ficar rindo?

INAUDÍVEL

T 145 - Pesq – O que Airton?

T 146 - Airton – Acumulou a brincadeira...

RISOS

T 147 - Airton – Eu tou aqui porque fiz um bocado...

T 148 - Moisés – O cara vai querer matar um e jogar na maré.

RISOS

INAUDÍVEL

T 149 - Pesq – Pelo que eu vi, vocês já tiveram a experiência da arma também. Né verdade?

T 150 - Airton – Peguei arma, já.

T 151 - Pesq – Ou arma, ou outro tipo de arma, pode não ser uma arma de fogo...

T 152 - Airton – Só não peguei metralhadora, mas de quadrada pra cima, até doze eu já peguei.

T 153 - Pesq – O que é “quadrada”?

T 154 - Airton/Moisés - Pistola.

T 155 - Pesq – Já que a gente ta falando desse assunto, eu pergunto assim, qual é a conseqüência que uma criança, assume quando pega uma arma? Por que eu fico pensando, será que não tem adultos que ficam querendo usar crianças pra essa situação.

T 156 - Airton – A maioria das vez é tudo pirraia, que nem a gente também, meu irmão, que ta nessa vida também. Cara grande só quer fumar com cara grande. O bagueio que eu não dou valor é esses caras, esses coroaas. Só o coroa lá da rua mesmo, que eu dou uma bola com ele mesmo.

T 157 - Pesq – O “coroa” o que Airton?

T 158 - Airton – A gente dava uma bola.

T 159 - Pesq – Mas ele era metido com alguma coisa...

T 160 - Airton – Ele só é viciado... trabalha. Só é viciado, só.

T 161 - Pesq – Mas, a minha pergunta foi em relação às conseqüências, de usar uma arma. Alguém...

T 162 - Airton – Conseqüência, tem muita...

T 163 - Moisés – Ir preso...

T 164 - Pesq – Então, vamos lá.

T 165 - Airton – Ir preso, querer assaltar, querer matar. Porque, meu irmão, a gente vai armado, o cara chegar ali do meu lado... a gente tem que “apertar” (o gatilho). Tem que manda ele pro “paletó de madeira”. INAUDÍVEL

T 166 - Moisés – INAUDÍVEL ...ele pode ta esquecido, oxê aperta (o gatilho) mesmo.

T 167 - Pesq – Entendi.

T 168 - INAUDÍVEL

T 169 - Airton – Feliz natal. Bate o sino.

T 170 - Pesq – Mas eu pergunto, e as conseqüências.

T 171 - Moisés – Ir preso. Passar muito tempo preso...

T 172 - Airton – Mas essa daí né nem melhor....uma conseqüência assim, um pouco ruim, que ta aqui, ta com a vida. A mãe vai ver. E aquela conseqüência que vira também balão (cadáver). A mãe do cara nunca mais vê o cara, só na saudade, vendo foto. Pior ainda.

T 173 - Pesq – Então, acho que Airton e Moisés estão falando as conseqüências que podem ter pra você mesmo.

T 174 - Airton – Pra você mesmo... tá aqui, como não ta aqui, sofrendo as conseqüências aqui, ainda é bom. Em qualquer cadeia, no Cabo, Aníbal Bruno, ainda é bom. Ta com sua vida ali. E quando morre?

T 175 - Alexandre – Debaixo de uma pedra dessa.

T 176 - Pesq – O que Alexandre?

T 177 - Alexandre – Ta enterrado debaixo de uma pedra dessa.

T 178 - Airton – Enterrado no chão, e mãe do cara não pode ver o cara.

T 179 - Alexandre – Só os ossos...

T 180 - Airton – Mas é pra isso mesmo... como tem tempo pro cara pensar na vida. Decide se vai quere voltar pra essa vida de novo, ou vai sair bom daqui, né? O cara ta aqui, faz a coroa do cara sofrer pra caramba. Vendo a mãe do cara sofrendo, e pá. Passando por uma vergonha do caramba, aqui...revistada, oxê... o cara só sai pra fazer de novo, se for otário.

T 181 - Pesq – Então Airton já ta chamando conseqüências negativa desse. O que vocês pretendem fazer pra evitar que isso aconteça?

T 182 - Airton – Oxê, o cara tem que sair daqui.

T 183 - Moisés – Sair pra estudar.

T 184 - Airton – Se afastar...dessa vida. Sair de perto desses caras, que o cara sabe que é errado, pode levar o cara pra o caminho errado de novo. Aí o cara e afasta...Não deixa de falar e pá, mas... Ninguém da rua é amigo de ninguém não. É colega. Amigo só Deus.

T 185 - Pesq – É o que Alexandre?

T 186 - Alexandre – É colega...

T 187 - Airton – Amigo só Deus e a família do cara, que tá aqui pelo cara... toda visita... vem aqui.

T 188 - Moisés – INAUDÍVEL

Pés – Sim, mas eu estava perguntando o que vocês pretendem fazer, pra evitar que isso (a perda da liberdade) aconteça de novo. Airton, Moisés falaram a questão da companhia. O que mais vocês podem fazer pra evitar que, ao sair daqui, que não vai demorar muito tempo...

T 189 - Airton – Meu irmão... seguir o caminho de Deus...

T 190 - Pesq – Tu achas importante a religião, Airton? O que vocês acham sobre a questão da religião? Você estava falando sobre a questão da religião...

T 191 - Airton – Seguir o caminho de Deus, tem melhor não. INAUDÍVEL tem caminho melhor não.

T 192 - Pesq – Tu és, tua família é evangélica?

T 193 - Airton – Meu pai, minha mãe, graças a Deus.

T 194 - Pesq – Tu tens outros irmãos?

T 195 - Airton – Tem outro de 16 qnos...

T 196 - Pesq – Mais velho? Evangélico?

T 197 - Airton – Era. Depois que eu e meu irmão foi preso, ele saiu.

T 198 - Pesq – Então, Airton pretende entrar na questão da religião... acha que a religião pode ajudar. Que mais...

T 199 - Airton – Não é nem a religião, quem ajuda o cara é Deus. O cara tem aquela força de vontade ali... o cara sai, pede ajuda a Deus...

T 200 - Pesq – O que mais a gente pode fazer pra, no futuro...

T 201 - Airton – Não andar em maus companhias....

T 202 - Pesq – Quem mais tema alguma colocação sobre o futuro? Vocês vão passar pouco tempo aqui, então daqui a pouco vocês vão estar de volta à liberdade, né isso que vai acontecer? Ênio falou a questão do estudo...

T 203 - Airton – Eu fui preso, mais eu estudava...

T 204 - Ênio – Eu também.

T 205 - Airton – Acabou o carnaval na Quarta-feira de cinzas e eu fui preso na Sexta...as aulas iam começar na Segunda-Feira...

T 206 - Ênio – Eu também, ia estudar, mas fui preso. Não estudei mais não.

T 207 - Airton – Estou estudando aqui agora, no CASE de Jaboatão.

T 208 - Pesq – Vocês falaram 3 coisa. A religião, de Deus; Moisés e Airton falaram a questão das companhias e Ênio falou a questão da escola. Todo mundo concorda com essas três coisas, como coisas importantes?

T 209 - Airton – Precisa de muito mais...

T 210 - Pesq – Precisa de mais?

T 211 - Airton – Com certeza...

T 212 - Pesq – O que Airton?

T 213 - Airton – Mudar a vida. INAUDÍVEL

T 214 - Pesq – Bem pessoal, fiquei satisfeito. Terça-feira passada eu tive uma reunião e não pude vir,mas Terça que vem nos vamos nos encontrar aqui, certo? Eu agradeço a vocês pela conversa de hoje e até Terça que vem.

## ANEXO E – discussão nº 5

T 1 - Pesq – Todo mundo já conhecia aqui esse desenho animado? O que você notaram do comportamento dos personagens? Vocês viram o cachorro Mutley, tudo que ele faz é pra ganhar alguma coisa de recompensa, né verdade? Será que no mundo as coisas são parecidas?

T 2 - Airton – Às vezes são...

T 3 - Pesq – Às vezes são?

T 4 - Airton – É. O povo faz as coisas por interesse.

T 5 - Pesq – Airton disse, acabou de dizer que as pessoas fazem as coisas por interesse.

T 6 - Airton – Por interesse...

T 7 - Pesq – O cachorro Mutley é mais ou menos assim? O que vocês...

T 8 - Airton – Ele tava com interesse de ganhar medalha.

T 9 - Pesq – De ganhar medalha. E será que se ele não ganhasse...

RISOS.

T 10 - Moisés – Ele não ajudava.

T 11 - Airton – Ele não ajudava.

T 12 - Pesq – Muitas vezes a gente faz as coisas por interesse, pra ganhar algo em troca. Né verdade? O que é que vocês acham dessa maneira?

T 13 - Airton – É errado.

T 14 - Pesq – Tu acha errado? Por quê?

T 15 - Airton – INAUDÍVEL.

T 16 - Pesq – Como vocês acham que poderia ser?

T 17 - Moisés – Um ajudando o outro.

T 18 - Pesq – Um pessoa ajudando...

T 19 - Pesq – Vamos imaginar uma situação... Um amigo de vocês, que você consideram amigo... a mesma situação... vocês falaram que um deve ajudar o outro. E quando um amigo pede pra gente fazer alguma coisa que a gente não concorda? Como é que a gente deve fazer?

T 20 - Airton – Dizer a ele que é errado e tal... que é errado...

T 21 - Pesq – Mesmo se for um amigo de verdade? Um amigo pede pra gente ajudar ele, como Moisés falou: uma pessoa deve ajudar outra. Aí eu pergunto a vocês, se a gente tem um amigo e esse amigo pede pra gente fazer algo que a gente pode não concordar com aquilo que ele ta pedindo, mas a gente é muito amigo dele...

T 22 - Airton – Se tiver errado não deve fazer não, mesmo que seja amigo, amigo mesmo. Não deve fazer não.

T 23 - Pesq – Algum amigo, alguma pessoa amiga já pediu um favor pra vocês, que vocês achavam que não deviam fazer.

T 24 - Airton – Já pediu e eu fiz.

T 25 - Pesq – Como é que foi a tua história? Como foi essa história?

T 26 - Airton – Guardar uma arma.

T 27 - Pesq – Um amigo teu pediu pra tu guardar uma arma? O que é que você fez?

T 28 - Airton – Guardei...

T 29 - Pesq – Tu guardou... e por que tu guardou?

T 30 - Airton – Por que ele era amigo.

T 31 - Pesq – E qual foi a consequência disso?

T 32 - Airton – Nenhuma.

T 33 - Pesq – Foi só um favor que ele pediu pra guardar a arma dele. Ele era de menor?

T 34 - Airton – Era de maior.

T 35 - Pesq – Era de maior. O que vocês acham dessa situação?

T 36 - Airton – Foi errado.

T 37 - Moisés – É errado, mas o colega dele, ele quis ajudar.

T 38 - Airton – Foi errado.

T 39 - Moisés – Ele só queria ajudar, só.

INAUDÍVEL

T 40 - Pesq – Fala mais alto, pra gente poder se comunicar.

T 41 - Hildemir – Só quis ajudar o colega (INAUDÍVEL)

T 42 - Pesq – Querer ajudar (INAUDÍVEL)? Você tem que ajudar o amigo pra não prejudicar o amigo?

T 43 - Airton – Não. Ele ta dizendo que tem que ajudar ao próximo e não se prejudicar.

T 44 - Pesq – Sim. Alguém passou por uma situação como a que Airton falou, que algum amigo pediu pra gente fazer coisa alguma coisa que a gente não concordava?

T 45 - Pesq – Airton foi bem sincero. Com a situação dele. Não deve ter sido uma situação fácil..

T 46 - Airton – Não. Tinha acabado de chegar três cara pra matar ele, aí ele ia pegar a arma (INAUDÍVEL)

T 47 - Ênio – Meu colega tava vendendo loló, tava vendendo loló no circular, aí já vinha os homens, aí ele “vai guarda aí”. Ele era meu colega, aí eu peguei e guardei.

T 48 - Pesq – Ele era de maior também?

T 49 - Ênio – Ele já tava... ele tinha 17 anos.

T 50 - Pesq – Não era de maior, mas tinha 17 anos. Ai ele tava vendendo loló, a polícia chegou, aí ele pediu pra tu segurar.

T 51 - Ênio – Guardar. Aí eu peguei se saí assim, devagarzinho. Escondi. Eu vou ficar com o negócio na mão, é? Aí a polícia foi se embora...

T 52 - Pesq – Então, tanto Ênio, quanto Airton fizeram por amizade? Foi isso?

T 53 - Airton – Foi.

INAUDÍVEL

T 54 - Ênio – Um dia, meu ainda era vivo, faz é tempo.... aí era uma 10 horas, mais ou menos umas 11 horas, 11 e pouca. Meu pai tava com a porta aberta, assistindo um filme. Aí pegou, entrou um cara todo ensanguentado, dentro de casa “por favor me ajuda, me ajuda, me ajuda” (inaudível) “por favor, por favor me ajuda, me ajuda”. Aí meu pai, aí meu pai, aí meu pai disse assim “não, não pode ficar dentro da minha casa, não. Por favor”. Meu pai tomava uma, considerava ele. (INAUDÍVEL). “eu só não vou matar ele aí dentro da casa de Ênio porque considero ele” (voz do matador). Aí arrastou ele, lá pra baixo e matou ele. ... o espelho, assim todo melado de sangue, na sala...

T 55 - Airton – (INAUDÍVEL)...

T 56 - Pesq – Airton, eu queria tocar naquele ponto que Airton falou. Airton disse que quando o colega dele pediu pra segurar a arma, guardou a arma pela amizade. Mas depois tu ficou... em proteção a ele.

T 57 - Airton – foi.

T 58 - Pesq – Mas aí eu pergunto: Será que tu não poderia se complicar por conta da amizade da proteção que tu estás dando?

T 59 - Airton – Poderia. (inaudível).

T 60 - Pesq – Quer dizer, quase são as conseqüências da gente, poder fazer, tentar fazer uma ajuda a um amigo e depois dessa ajuda, no caso de Ênio também, segurar a loló do amigo, mas poderia ter se complicado.

T 61 - Ênio – É.

T 62 - Pesq – Né verdade? A situação que eu estou colocando pra vocês é essa: até que ponto a gente deve seguir os favores que os amigos faz a gente? O que é que a gente deve fazer pra dizer sim dizer ou não? O que a gente deve pensar pra dizer o sim e dizer o não?

T 63 - Airton – Dizer o sim, se for uma coisa boa. Uma coisa que não vá prejudicar, vá fazer o bem pra ele também, quando a pessoa tiver ajudando ele. E quando ele... for uma coisa errada, que vá prejudicar tanto ele, quanto a pessoa que for ajudar dizer o não.

T 64 - Pesq – Pra todo mundo aqui. O que é que a gente deve pesar pra dizer o sim e o não. Aí, Airton disse...

T 65 - Airton – Se for uma coisa que for fazer bem a ele e à pessoa que tiver ajudando, mas se for errado, uma coisa que vá prejudicar a pessoa que vai ajudar e a pessoa que tiver ajudando, o cara tem que dizer não.

INAUDÍVEL

T 66 - Pesq – Moisés quer dizer alguma coisa, depois Sérgio também pediu pra falar.

T 67 - Moisés – Quando a pessoa for ajudar, ver a consequência da coisa que vai acontecer.

T 68 - Pesq – Moisés levantou uma questão importante. Eu estou perguntando o que a gente deve usar pra dizer o sim e o não. Moisés falou uma coisa importante que é a questão da consequência. Não é isso Moisés? Sérgio tem outra questão pra falar.

T 69 - Pesq – Eu acho que Moisés tá falando uma coisa importante. Eu não sei se vocês concordam. A maioria daqui concorda com Moisés? Moisés e Airton. Airton disse que você tem que pensar nas outras pessoas... Foi isso Airton?

T 70 - Airton – Tem que pensar nas outras pessoas.

T 71 - Pesq – Moisés falou... as consequências...

T 72 - Moisés – Da ajuda..

T 73 - Pesq – As consequências da ajuda.

T 74 - Moisés – Vai ajudar. Qual é a consequência...

T 75 - Pesq – Todo mundo concorda com Moisés e Airton. Quer falar alguma coisa.

T 76 - Ênio também. Então acho que vocês chegaram aqui nessa conversa numa coisa importante. Tanto Airton quanto Moisés falaram da importância das consequências das nossas ações pra gente e pra todas as pessoas. Né verdade?

T 77 - Pesq – Alguém tem outra história parecida com essa? Alguma ajuda dada a um amigo. Alguma situação que não sabia se dissesse sim, ou se dissesse não.

T 78 - Airton – Eu.

T 79 - Pesq – Tem uma outra?

T 80 - Airton – INAUDÍVEL

T 81 - Pesq – INAUDÍVEL.

SILÊNCIO.