

EDUCAÇÃO EM VALORES E DESENVOLVIMENTO MORAL: REFLEXÕES SOBRE O “OUTRO” NO ENSINO FUNDAMENTAL

EDUCATION IN VALUES AND MORAL DEVELOPMENT: REFLECTIONS ON THE “OTHER” IN ELEMENTARY EDUCATION

Andrea Christina Wolfsohn¹

Marcelo Furlin²

Denise D'Aurea-Tardeli³

RESUMO: Estuda-se a educação em direitos humanos, a educação em valores e seus desdobramentos para o desenvolvimento moral a fim de se refletir sobre o “outro” a partir de livros de literatura infanto-juvenil nos anos iniciais do Ensino Fundamental numa escola municipal em Santos. Os objetivos deste artigo são: refletir sobre a educação em valores, a educação em Direitos Humanos, o desenvolvimento moral da criança e como ele se desenvolve num projeto pautado em livros infanto-juvenis que abordam a questão do outro. Trata-se de uma pesquisa narrativa, pois optou-se por narrar o desenvolvimento de um projeto de Educação em Valores e Direitos Humanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma sequência didática com livros da literatura infanto-juvenil com o objetivo de trabalhar Educação em Direitos Humanos, Desenvolvimento Moral e a reflexão sobre o outro. Os resultados demonstraram que a escolha dos livros não foi neutra, uma vez que os autores escolhidos são partícipes de momentos de guerra, onde a intolerância com o outro é frequente, porém a resiliência que eles apresentam traz à tona uma reflexão sobre o outro que pode ser trabalhada com as crianças. A sequência didática escolhida demonstrou que a participação nas rodas de conversa, nos pequenos textos e produções gráficas dos alunos se refletia na compreensão das dimensões do outro, das diferenças e da diversidade que precisa de respeito e de tratamento digno. Estimulou-se a cooperação, o diálogo e as diferentes opiniões surgidas em meio às rodas de conversa. Concluiu-se que a educação em valores encoraja as crianças a considerarem as coisas que as sustentam e, por sua vez, o seu lugar e o seu espaço; que desenvolver o raciocínio crítico é vital, afinal existem muitos outros que necessitam de novos olhares e precisam ser tratados com dignidade.

1252

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Dignidade humana. Valores. Educação baseada em projetos.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo e Professora Estatutária de Educação Básica I da Prefeitura Municipal de Santos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7348043792088449>.

² Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo - USP Docente na Universidade Metodista de São Paulo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9664496095494377>.

³ Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - USP Docente na Universidade Santa Cecília de Santos. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1273522326198021>.

ABSTRACT: Human rights education and values education and their consequences for moral development are studied to reflect on the “other” based on children's literature books in elementary school in a municipal school in Santos. The objectives of this article are to reflect on education in values and education in Human Rights and on the moral development of children and how it develops in a project based on children's books that address the issue of the other. This is narrative research, as we chose to narrate the development of an Education in Values and Human Rights project in the early years of Elementary School based on a didactic sequence with children's literature books with the aim of working Education in Human Rights, Moral Development, and reflection on others. The results demonstrated that the choice of books was not neutral, since the chosen authors are participants in moments of war, where intolerance towards others is frequent, but the resilience they present brings to light a reflection on others that can be worked on with children. The chosen didactic sequence demonstrated that participation in conversation circles, in the students' short texts and graphic productions was reflected in the understanding of the dimensions of others, of the differences and diversity that needs respect and dignified treatment. Cooperation, dialogue, and different opinions that emerged during the conversation were encouraged. It was concluded that values education encourages children to consider the things that sustain them and, in turn, their place and space; that developing critical reasoning is vital, after all there are many others who need new perspectives and need to be treated with dignity.

Keywords: Human Rights Education. Human dignity. Values. Project-based education.

1. INTRODUÇÃO

A educação é um direito humano em si mesma – essencial para o desenvolvimento geral e as oportunidades de vida – mas também deve apoiar o desenvolvimento de conhecimentos e valores. A responsabilidade atribuída à educação para responder aos direitos humanos das crianças é complexa e inclui vários elementos: igualdade de acesso, aquisição de conhecimentos, construção de valores e capacidade de tomada de decisões, uma cultura de direitos humanos, respeito pelas crianças como detentoras de direitos e um ambiente escolar que respeite os direitos (QUENNERSTEDT, 2022).

Ao longo da pesquisa de doutorado, decidi, como professora do Ensino fundamental, trabalhar no âmbito da Educação em valores, o desenvolvimento moral e a empatia histórica a partir de livros de literatura infanto-juvenil com relatos testemunhais. O trabalho em sala de aula, ao longo do qual, a relação professora-aluno, alunos-alunos: leem, debatem e desenvolvem materiais sobre esses livros a fim de compreender como o cerceamento de direitos básicos à uma existência digna pode gerar injustiças em todos os contextos, exacerbadas por contextos de guerra, culminou no estudo que ora se apresenta.

Existem múltiplas abordagens referentes à “educação em direitos humanos”, particularmente em termos de como o currículo em direitos humanos é implementado num

ambiente formal ou informal. O primeiro componente enfatiza o conhecimento histórico e os fatos relativos aos “direitos humanos”, presentes na “Declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas”; o segundo componente ainda está sendo processado, ou seja, o aspecto operacional, que é o desenvolvimento de habilidades, valores e ações para que os humanos possam participar na transformação da sociedade, em que a formação dos professores é fundamental a fim de que se trabalhe com projetos (SHARMA, 2020).

Como apontam D’Aurea-Tardeli e Paula (2009), aprender a conviver não pode ser uma tarefa que dependa apenas da intervenção verbal, requer um planejamento que leve em conta os protagonistas da educação: professores, alunos, famílias. A democracia no processo educacional deve rever o currículo acadêmico competitivo e incentivar a aprendizagem cooperativa e o trabalho em grupo, pois, no caso atual, assistimos à exclusão social contínua que constitui a principal base da hierarquia nas instituições escolares (D’AUREA-TARDELI; PAULA, 2009).

A Educação em Valores vem sendo alvo de inúmeras reflexões ao longo das últimas décadas do século passado e continuou ao longo das duas décadas iniciais deste século, em virtude de grandes desequilíbrios que emergiram nos cenários de guerra perpetrados ao longo das 4 primeiras décadas do século XX. Assim, ela se refletiu na educação brasileira, mais notadamente na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Lei 9.394/96, segundo a qual deve-se orientar o currículo dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas a partir de conhecimentos, competências e habilidades que todos os alunos devem desenvolver ao longo do ensino se sustenta com o objetivo de orientar a educação brasileira rumo à formação holística do ser humano e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, S/D).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançada em abril de 2018, descreve as bases da Educação Infantil; Ensino Fundamental anos iniciais e finais e Ensino Médio. Para atender aos objetivos desta pesquisa, foca-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e na medida do possível, estreita-se esse foco para o 4º. ano.

Esse documento entende sobre os anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB no 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínio mais abstratos. **Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a**

capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010). (BNCC, 2018, 60). (g.n.)

Na medida em que “**Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro**” é possível buscar novos materiais que despertem nos estudantes dessa faixa etária valores morais e éticos a partir de produção artístico-cultural de agente culturais que trazem em seu arcabouço semiótico experiências de superação de atos de intolerância, de violência.

Em sintonia com esse documento, está o Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS *et al.* 1996), que destaca que a educação ao longo da vida baseia-se em 4 pilares: i) **Aprender a conhecer** ou aprender a aprender; ii) **Aprender a fazer**, em diferentes momentos da vida, assim como trabalho, enfrentamentos de diferentes situações, por exemplo; iii) **Aprender a viver juntos**: a convivência pacífica tão necessária no contexto mundial da diversidade e iv) **Aprender a ser**, que conduz ao desenvolvimento da personalidade e ter maior capacidade de autonomia e consciência crítica, comunicação clara entre outras.

Como problema de pesquisa estabeleceu-se: Em que medida a educação em valores focada em atividades de leitura para o desenvolvimento moral pode despertar a aceitação do outro? Os objetivos deste artigo são: refletir sobre a educação em valores e a educação em Direitos Humanos e sobre o desenvolvimento moral da criança e como ele se desenvolve num projeto pautado em livros infanto-juvenis que abordam a questão do outro.

2. EDUCAÇÃO EM VALORES E DESENVOLVIMENTO MORAL

2.1 Educação em valores

A Educação em Valores está diretamente ligada ao respeito ao outro, ao respeito aos Direitos Humanos. A própria Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu artigo 26, expressa o seguinte:

Artigo 26º

1. **Toda a pessoa tem direito à educação.** A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (NAÇÕES UNIDAS, ALTO COMISSARIADO DOS DIREITOS HUMANOS), online.g.n.)

O conceito mais atual de democracia exige o protagonismo individual e coletivo. São as atitudes responsivas do povo que pressionam o estado na criação de políticas públicas que atentem para a dignidade humana. No cenário atual é extremamente necessário incentivar de todas as formas este protagonismo de modo a eliminar os mecanismos de perpetuação no poder de certos grupos (HABERMAS, 2010).

Quando a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou os direitos humanos, criou organismos que poderiam dar conta dos diferentes aspectos que comportam os Direitos Humanos, este caráter multi e interdisciplinar deu origem aos outros ramos das Nações Unidas, como por exemplo, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e demais.

Na complexidade da diversidade cultural, religiosa, política, ambiental, econômica e social do panorama mundial, fica muito difícil para que os organismos multilaterais estejam conscientes das iniquidades. Assim, no multifacetado e colorido panorama mundial a busca da preservação da dignidade humana gera muitas discussões. A diversidade sempre existiu no mundo, mas foi depois do extermínio de 6.000.000 de judeus, entre estes 1.500.000 de crianças, e tantas outras pessoas que não eram aceitas pelo sistema posto ao longo da II Guerra Mundial que a Declaração dos Direitos Humanos despertou para a complexidade do contexto atual da humanidade: a diversidade.

Diversidade e inclusão têm a ver com dignidade humana, que por sua vez tem a ver com direitos humanos, que por sua vez tem a ver com educação. Morin, Ciurana e Motta (2003) falam da cidadania planetária na qual não leva em conta a origem, as crenças e os valores dos excluídos, ou seja, é o homem como ser planetário no dizer dos autores, o cidadão da Terra sem distinção étnica, cultural, política e econômica.

Hunt (2009) assevera que: “Os direitos permanecem sujeitos à discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente. A revolução dos direitos humanos é, por definição, contínua.” (HUNT, 2009, p. 27).

Para Hunt (2009), “os direitos humanos requerem três qualidade encadeadas: devem ser *naturais* (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo o mundo) e universais (aplicáveis por toda parte)” (HUNT, 2009, p. 19) e só se tornam significativos

quando ganham conteúdo político. Destas três qualidades citadas é mais facilmente aceita a qualidade natural dos direitos, sendo a igualdade e a universalidade ainda complexas como prerrogativas para um efetivo estado de direitos.

Em 2011, a Declaração da ONU sobre Educação e Treinamento em Direitos Humanos trouxe a afirmação de que todos têm os direitos de conhecer, buscar e receber informações sobre seus direitos humanos e liberdades fundamentais. Essa declaração compreende todas as atividades de educação, treinamento, informação, conscientização e aprendizagem e está pautada por três dimensões: Educação **sobre** direitos humanos, Educação **através** dos direitos humanos e educação **para** os direitos humanos. Aqui de novo, se reforça que em todos esses níveis a educação é ao longo da vida (g.n.).

Quennerstedt (2022) afirma que essa educação inclui: - proporcionar conhecimento e compreensão das normas e princípios dos direitos humanos, dos valores que os sustentam e dos mecanismos para a sua proteção; - aprender e ensinar de uma forma que respeite os direitos tanto dos educadores como dos alunos; - capacitar as pessoas para desfrutarem e exercerem os seus direitos e para respeitarem e defenderem os direitos dos outros.

A educação parece ser uma ferramenta indispensável para que a humanidade consolide os valores morais e os princípios éticos que devem reger as relações numa sociedade justa e igualitária. O ensino de valores morais é uma das ações que promovem a humanização do ser humano (LIMA; SANTOS, 2018).

Thornberg e Oguz (2013) apontam duas abordagens gerais para a educação em valores são geralmente descritas e contrastadas na literatura: abordagem tradicional enfatiza a transmissão adulta da moral da sociedade através da educação do caráter, ensino direto, exortação e uso de recompensas e punições, que tem como objetivo ensinar e disciplinar os alunos a desenvolverem bom caráter, virtudes e a se conformarem aos valores dominantes, às regras legítimas e à autoridade da sociedade, uma outra abordagem, considerada progressista contraste, ou construtivista dá ênfase à construção efetiva do significado moral pelas crianças e o desenvolvimento de um compromisso pessoal com princípios de justiça e preocupação com o bem-estar dos outros através de processos de interação social e discurso moral. Essa última tem como objetivo promover autonomia moral, pensamento racional, habilidades de raciocínio moral e valores e competências democráticas entre os alunos.

2.2 Desenvolvimento moral e educação em valores

A fim de se iniciar a discussão sobre desenvolvimento moral, entende-se como oportuna a ideia de retomar essa citação de Piaget sobre a cooperação, pois será nessa cooperação que se desenvolve o pensamento aqui deste texto, uma revisão sobre o desenvolvimento moral.

Para Piaget:

A cooperação das crianças entre si apresenta, nesse sentido, uma importância tão grande quanto a ação dos adultos. Do ponto de vista intelectual, é ela que está mais apta a favorecer o intercâmbio real do pensamento e da discussão, isto é, todas as condições suscetíveis de educarem o espírito crítico, a objetividade e a reflexão discursiva. Do ponto de vista moral, ela chega a um exercício real dos princípios da conduta, e não só a uma submissão exterior (apud MUNARI, 2010, p.104).

Para La Taille (2007) a moralidade é antes de tudo um objeto de conhecimento. Fala de princípios ou máximas e, portanto, diz em seu nome quais regras devem ser seguidas. Ela fala de valores, revelando assim os investimentos emocionais dos quais derivam esses princípios. No entanto, do ponto de vista das crianças que aprendem a moralidade, o caminho é o contrário: a exposição à moralidade primeiro, e, em seguida, mais concretamente, dá-se através das regras, dos princípios que as motivam e dos valores que lhes dão uma base (LA TAILLE, 2007).

La Taille (2007) explica que moral e ética são conceitos habitualmente empregados como sinônimos, em virtude de suas origens - um do latim (moral) e outro do grego (ética), e ambos os vocábulos expressavam o estudo dos costumes, ou no dizer do autor: “o moralista é alguém que interpreta, e, portanto, julga, a maioria das ações humanas.” (LA TAILLE, 2007, p. 27).

Continua o autor:

Chamamos de moral os sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta “como devo agir?”. Como todos os sistemas morais pressupõem, por parte do indivíduo que os legitima, a experiência subjetiva de um “sentimento de obrigatoriedade”, identificamos esse sentimento como o invariante psicológico do plano moral. Reservamos o conceito de ética para as respostas à pergunta “que vida eu quero viver?”, portanto, à questão da felicidade ou “vida boa”. E identificamos na “expansão de si próprio”, a motivação psicológica a ser necessariamente contemplada, para que um indivíduo experimente o sentimento perene de bem-estar subjetivo (LA TAILLE, 2007, p. 49).

Piaget foi um dos primeiros a delinear a estrutura das regras no desenvolvimento moral das crianças, o que permitiu determinar os estágios do desenvolvimento moral da seguinte forma: a) Anomia: A atitude da criança está relacionada com necessidades básicas

e na maioria dos casos existem ligações morais, regras ou leis e quando ela segue regras externas é devido à ligação com práticas costumeiras e não devido à consciência moral certa e errada; b) Heteronomia: Para uma criança seguir o certo significa seguir as regras, que são imutáveis e por isso o julgamento do erro é absoluto e não aceitará qualquer outra explicação, justificativa ou esclarecimento e c) Autonomia: É a etapa final do desenvolvimento moral onde o indivíduo reflete sobre as regras e sua construção por meio da cooperação. Só assim é possível gerar novas regras através de decisões em grupo (CHAVES E IGLESIA, 2021).

É justo dizer que Jean Piaget foi um dos pioneiros no campo da investigação psicológica sobre o desenvolvimento de julgamentos morais. Nas décadas de 1920 e 1930, quando estudava e publicava sobre julgamentos morais infantis, havia outros pesquisadores interessados no assunto, porém, ele estava construindo uma teoria psicológica geral que incluía os dados que coletou e a explicação que deu formou um quadro complexo, coerente e rico que acabou servindo como referência para a maior parte das pesquisas posteriores (LA TAILLE, 2007).

Chaves e Iglesia (2021) atestam que Kohlberg – concebeu três níveis e seis estágios de desenvolvimento moral. Esses níveis representam três perspectivas diferentes que as pessoas podem assumir sobre as normas sociais. Essas etapas apresentam os motivos que o sujeito utiliza para identificar o bom ou o mau comportamento: Nível I: pré-convencional em crianças até os 9 anos de idade, em que não há um código moral pessoal, em que se depara com dois estágios: i) prêmio ou castigo; ii) individualismo; Nível II: convencional: normalmente em adolescente e adultos, onde se dá a conformidade e a manutenção das regras sociais, iii) faz-se o que se espera dele/dela, iv) início da orientação para as normas e o Nível III: pós-convencional, ou em conformidade com os modelos, v) volta-se ao contrato social e vi) princípios universais de consciência.

Fini (1991) endossa que para Piaget e Kohlberg, o desenvolvimento do julgamento moral é estimulado pelas interações sociais dentro de grupos de pares e famílias. A investigação mostra que nas famílias onde as crianças são ouvidas e consideradas, nas famílias onde são debatidas questões comuns e gerais, nas famílias onde as crianças são autorizadas a participar nas discussões e nas famílias onde as conclusões são acompanhadas de argumentos, há benefícios para o desenvolvimento moral. Os níveis de desenvolvimento moral são afetados pela exposição de um indivíduo a diferentes níveis de raciocínio moral (FINI, 1991)

D'Aurea-Tardeli (2008) afirma que “Por sujeito moral, entendemos aquele que, por meio da razão, conhece os fins morais, a consequência de seus atos e como estes afetam as outras pessoas, além da diferença entre Bem e Mal.” (D'AUREA-TARDELI, 2008).

No entanto, os pensamentos e comportamentos morais desenvolvem-se em pessoas que vivem em grupos sociais que transmitiram historicamente normas, tradições, convenções e crenças. Assim, diferentes contextos e experiências colocam problemas morais e sociais que podem levar a diferentes julgamentos morais (PASSINI, 2010).

A educação moral é uma das abordagens consideradas como o principal movimento na educação integral de valores. Ela inclui conhecimentos, atitudes, crenças, habilidades de resolução de conflitos e comportamento bom, honesto e compassivo (mais tarde expresso como "moral"). O principal objetivo da educação moral é produzir indivíduos que sejam autônomos, compreendam os valores morais e tenham o compromisso de agir de forma consistente com esses valores (BACHRI; TARSIDI, 2019)

A educação moral é muito importante para ser ministrada aos alunos do ensino fundamental, que está diretamente relacionada aos valores nobres e à cultura nacional, como a disciplina no respeito ao tempo, na manutenção do ambiente limpo, na diligência no estudo/trabalho e na realização do culto na hora certa. A educação moral para outros seres humanos inclui valores morais sociais, como humildade, responsabilidade, tolerância, cooperação, honestidade, cuidado com o meio ambiente e ser justo (DWINATA *et al.*, 2023).

Para La Taille (2007, p. 144):

Com efeito nem todas as pessoas desenvolvem ou possuem os variados aspectos que aponte para o “saber” e o “querer” fazer morais. Por quê? Do ponto de vista intelectual, sabemos que as estruturas mentais dependem da interação para se desenvolverem. Se imaginamos uma criança que vive em um ambiente social onde as relações de reciprocidade praticamente não existem, ela dificilmente desenvolverá a capacidade de pensar as relações sociais por meio da cooperação. Imaginemos outra criança que viva em um meio no qual valores como paz, justiça, respeito sejam trocados por outros, como violência, dominação e desrespeito: é bem provável, uma vez que tem a necessidade natural de inserir-se na comunidade em que a acolhe, que tal criança não se desenvolva moralmente (ou permaneça em um nível primário, como o da Lei do Talião), pois está submetida a figuras de autoridade que proclamam tais valores e agem inspirados por eles (LA TAILLE, 2007, p. 144).

A ligação entre empatia e desenvolvimento moral parece ser muito estreita uma vez que parece ser comum que muitos indivíduos acreditem que, para desenvolver um carácter moral, a empatia é um condição *sine qua non*. A pessoa moral precisa de empatia para dar conselhos a um amigo, para perdoar um colega que agiu mal, para ser um bom ouvinte dos

filhos e assim por diante. E, além disso, a pessoa moral precisa de empatia para se tornar uma pessoa moral. Em particular, defendo a importância da empatia para compreender as regras morais “de dentro”, por assim dizer, e não “de fora”, ou, dito de outra forma, para diferenciar entre regras e valores morais convencionais e fundamentais (CAMASSA, 2024).

3. MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa narrativa, entendida aqui no dizer de Santos e Furlin (2022, p. 9): “Pela autonomia da narrativa, novos mundos se abrem, novos sentidos são descortinados e novas formas de ser-educação se desdobram pelas múltiplas interpretações.” Os mesmos autores enfatizam que: “A narrativa é aquela que se volta para a ação humana com o objetivo de buscar o sentido dado ao mundo vivido.” (SANTOS; FURLIN, 2022, p. 6), neste sentido, optou-se por narrar o desenvolvimento de um projeto de Educação em Valores e Direitos Humanos nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma sequência didática com livros da literatura infanto-juvenil com o objetivo de trabalhar Educação em Direitos Humanos, Desenvolvimento Moral e a reflexão sobre o outro.

A Revisão de literatura pautou-se nas palavras-chave: EDUCAÇÃO EM VALORES X EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS; DESENVOLVIMENTO MORAL X EMPATIA HISTÓRICA; DESENVOLVIMENTO MORAL X EMPATIA HISTÓRICA e seus correlatos em inglês. Utilizou-se como base de dados: Google Acadêmico e o aplicativo Publish or Perish a fim de se selecionar artigos com índices H mais elevados em virtude da quantidade de citações.

4.1 A literatura Infantil: refletindo sobre o outro no Ensino Fundamental

Sou professora polivalente, e ministro todas as disciplinas da grade obrigatória, com exceção de Educação física, Artes e Inglês, esse tempo ampliado facilita o caminho com as crianças para apresentar a literatura infanto-juvenil que é paulatinamente traçado com livros que despertam valores relacionados também ao Desenvolvimento Sustentável, a exemplo da proposta da agenda 2030, a fim de contemplar o objetivo 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.”, assegurando contemplar os demais objetivos que buscam promover o desenvolvimento sustentável e um mundo menos desigual.

Entre os requisitos para escolha de um livro percebo o quanto essa leitura tem uma entrega de valores embutidos, gosto de conhecer a biografia dos autores e antes de começar a leitura dos livros, apresento quem é o autor e o ilustrador. Esses são processos comunicacionais importantes: autor e ilustrador andam de mãos dadas para comunicar os valores que busco em cada livro para assim desenvolver cada passo.

Dolz *et al.* (2010) entendem que ao professor cabe adaptar as sequências às necessidades dos alunos, pois cabe a eles as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero, assim também escolher as intervenções, caso seja necessário.

O gênero literário escolhido para a implementação da sequência didática são livros de literatura infanto-juvenil, com narrativas testemunhais de modo que possam ser “lidos” em todo o seu conjunto. Deixando isso mais claro: os livros a serem escolhidos devem ser apresentados inicialmente em sua materialidade: capa; texto, ilustrações, em seguida passa-se para o autor: sua biografia, o lugar em que nasceu, lugares que percorreu na sua biografia que podem ser assinalados no globo terrestre esférico (3D) ou planificado (2D). Assim, também, se sucede com o ilustrador, se houver.

As leituras, dependendo do tamanho de cada capítulo, são feitas sempre em voz alta pelo professor que é um leitor experiente, seguido por uma roda de conversa com os alunos. A roda de conversa é um gênero comunicacional bastante familiar aos alunos. Após a leitura, a roda de conversa tem seus desdobramentos, e em seguida podem ser propostas produções de diversos gêneros textuais, ou registros pictóricos da parte lida, e/ou dos comentários da roda de conversa.

A proposta é que os alunos tenham um caderno para todas as disciplinas, porque eu acredito que os conteúdos programáticos não devem estar separados. A própria BNCC fala em situações-problemas, em análises de contextos históricos, culturais sociais, e, então neste sentido esses livros têm características interdisciplinares.

Ações pedagógicas que são desenvolvidas em sala, para esses livros, são as rodas de conversa e os debates, o que vem ao encontro do entendimento de Berkowitz (2011), que existem duas formas de aprendizagem: *i) aprendizagem cooperativa* aquela em que existe uma ação pedagógica interativa, em que os alunos trabalham em pequenos grupos e *ii) discussão do dilema moral* em que estimula o desenvolvimento do raciocínio moral, envolvendo discussões em sala de aula facilitadas pelo professor sobre dilemas morais

abertos, com o foco em estimular a luta cognitiva entre pares com aparentes divergências sobre a melhor forma de resolver problemas morais.

Foram desenvolvidos roteiros para cada etapa da leitura para os alunos de modo que se possa seguir sempre a mesma estrutura dos livros – embora eles tenham suas estruturas diferentes – mas serve como um guia, uma trilha segura.

Roteiro 1.

Da criação da obra literária

a. **Materialidade da obra:** tamanho do livro, cores da capa, ilustrações da capa, peso, cores do papel, das páginas as ilustrações no interior, a diagramação;

b. **Autor/a do livro:** biografia do autor; envolvimento dele com a temática do projeto (quais situações foram vivenciadas por ele/ela que envolvem a temática sem necessariamente explorar o fato em si. Assim eu busco ser mais abrangente de modo a despertar a curiosidade dos alunos. Como não se tem acesso à internet em sala de aula, muitas questões que são levantadas, como por exemplo: locais de nascimento nas biografias dos autores, lugares por onde passaram, guerras que ocorreram, cidades e países citados nos livros (anotados antecipadamente) pode-se utilizar um globo terrestre. Para facilitar apresento, como eu classifico esses autores, uma vez que são diferentes pontos de vista para as narrativas:

- **Autor Narrador:** por ter vivenciado as situações que envolvem a temática, mas sem necessariamente falar sobre;

- **Autor Personagem-Narrador ou Narrador-protagonista** por ter participado muito de perto de situações que envolvem a temática;

- **Narrador investigativo** por ter buscado fontes ligadas as situações que envolvem a temática;

- Aqui um exemplo para o livro: Pippi, Meialonga – Autora Astrid Lindgren: Astrid Anna Emilia Lindgren nasceu em 14 de novembro de 1907 em uma propriedade rural chamada Näs, em Vimmerby, no condado de Småland, e morreu em 28 de janeiro de 2002 em sua casa em Estocolmo. Ela escreveu 34 livros de capítulos e 41 livros ilustrados, que todos juntos venderam impressionantes 170 milhões de cópias e foram traduzidos para mais de 100 idiomas (ASTRID LINDGREN.COM, S/D).

A popularidade de Lindgren começou em 1945 com a publicação de *Pippi Meia Longa*, o primeiro de vários livros com Pippi como personagem principal - uma menina que se veste de modo estranho, vivendo sozinha com seu cavalo e macaco. Ela apresenta uma grande riqueza e enorme força física, está totalmente à parte das demandas conformistas da vida cotidiana e encarna o sonho de liberdade e poder de cada criança. As traduções para o inglês incluíam *As Aventuras de Pippi Longstocking* (uma coleção de três livros de Pippi), *The Amazing Pippi Longstocking*, *Pippi Goes On Board* e *Pippi Goes to the Circus*.

Lindgren não se destacou apenas como autora de best-sellers, mas também como uma defensora declarada dos direitos das crianças, bem como uma defensora do meio ambiente e da proteção dos animais. Ela lutou ferozmente para promover um melhor tratamento dos animais da fazenda. Em contraste com suas histórias pacíficas, sua vida pessoal não foi isenta de dificuldades. Lindgren conhecia os desafios de criar os filhos enquanto fazia parte do mercado de trabalho. Ela era uma jovem mãe solteira que trabalhava - quando tinha dezenove anos, seu filho teve de ser criado no exterior e Lindgren fez de tudo para visitá-lo regularmente e escrever-lhe cartas. Essa experiência deu-lhe uma maior compreensão da importância de uma infância despreocupada (PIPI LONGSTOCKING, S/D).

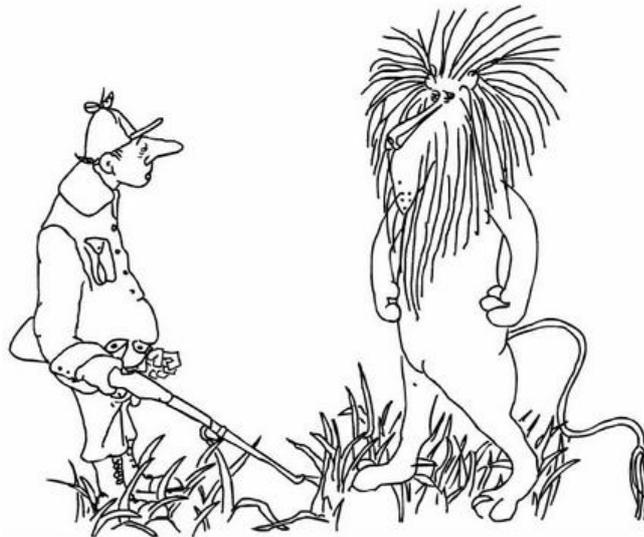
Lindgren escreveu um diário pessoal no período da Segunda Guerra Mundial que deu origem ao livro: “ O Mundo que enlouqueceu: os diários da guerra 1939-1945”, ela manteve um diário, assim como Anne Frank, em que ela relatou sobre o cotidiano em Estocolmo, o que estava acontecendo no mundo e sobre as ações da Suécia. Seus Diários de Guerra constituem um relato muito pessoal de como os eventos mundiais dramáticos afetam a todos nós.

b) Ilustrador/es: Outro ponto importante, neste primeiro passo é abordar os ilustradores das obras, afinal eles compõem a arte final.

- Um exemplo para os livros de Shel Silverstein: Além de autor de livros, peças de teatro e músico, ele também foi o ilustrador de seus livros. Silverstein acreditava que as obras escritas precisavam ser lidas em papel, com papel específico para o trabalho específico. Ele geralmente não permitia que seus poemas e histórias fossem publicados, a menos que ele pudesse escolher o tipo, tamanho, forma, cor e qualidade

do papel. Sendo um colecionador de livros, ele levou a sério a sensação do papel, a aparência do livro, as fontes e a encadernação. Shel Silverstein nasceu em 25 de setembro de 1930 em Chicago, Illinois e morreu em 10 de maio de 1999. Ele é mais conhecido como o autor de livros icônicos de prosa e poesia para jovens leitores. Seus trabalhos incluem clássicos modernos como *A Light in the Attic* (HarperCollins, 1981), ganhador do School Library Journal Best Books Award em 1982. Um cartunista, dramaturgo, poeta, artista e artista de gravação, Silverstein também era um compositor vencedor do Grammy e indicado ao Oscar. Seus livros, que ele também ilustrou, sua imaginação única e tipo de humor ousado é amado por inúmeros adultos e crianças em todo o mundo.

Figura 1. Ilustração do livro *Leocádio, um leão que mandava bala*



Fonte: Silverstein (2018)

c. **Texto 4^a. Capa.** A fim de compreender como cada um desses leitores tira suas “lições” a partir da experiência de leitura do texto:

- **Exemplo:** O Texto de quarta capa do livros *Leocádio, o Leão que mandava bala*, de Shel Silverstein de autoria de Emericida: *“Existem mais ou menos sete bilhões e meio de pessoas no planeta. Cada uma delas tem um jeitinho, coisas que adora e coisas que tem preguiça de fazer. Mas cada uma dessas pessoas é única, e nosso amigo Leocádio descobre isso de uma maneira bastante curiosa. No final das contas, o melhor alguém que podemos ser é o alguém que somos quando somos nós mesmos”*

Samira Youssef (BLOG DAS LETRINHAS, 2019), explica que

Há uma diferença entre o texto de quarta capa destinado a adultos e o de um livro infantojuvenil. Primeiramente, a quarta capa destinada a adultos pressupõe que fala com o leitor/comprador do livro: desse modo, faz um “marketing” temático. Já o texto destinado a crianças ou adolescentes deve brincar com o conteúdo do livro, em linguagem mais lúdica: trata-se de um “marketing” do imaginário.

Até esse momento o livro em sua materialidade passa de mão em mão e assim os estudantes têm contato com suas ilustrações, sua capa, o papel, as cores, tudo faz parte da proposta da sequência didática.

Roteiro 2. A leitura do livro em sala

- 1ª. Etapa educação em valores e desenvolvimento moral

Cada livro tem uma estrutura: alguns seguem a narrativa toda sem divisão em partes, outros tem capítulos, e alguns são lidos num único dia como o caso do livro “A parte que falta”, de Shel Silverstein e “A parte que falta encontra o Grande O”, por exemplo.

A leitura é em voz alta pela professora, na cadência do texto articulando bem as palavras e com entonação de voz vibrante, em respeito a pontuação do texto, e a cada página lida do texto que é complementado por uma ilustração é mostrada a ilustração, ao final após a leitura, o livro é compartilhado para circular pela sala de aula nas mãos dos alunos, e abre-se sempre para comentários.

Se surge o nome de um país ou cidade, volta-se aos mapas, se há alguma coisa específica que os alunos não conhecem busca-se no dicionário, na própria experiência dos alunos. Um exemplo é o marshmallow do Leocádio, personagem do livro que leva seu nome. O doce com sua característica americana, as práticas de se comer o marshmallow, o estranhamento de se ter um terno feito de marshmallow, por exemplo. O estranhamento é sempre recuperado e a busca da compreensão leva ao debate.

A ordem apresentada dos livros não é por acaso na medida em que entendi que os livros descritos abaixo disparam o gatilho da educação em valores, do desenvolvimento moral e da empatia:

a) Shel Silverstein:

- **Leocádio, o leão que mandava bala:** Leocádio passa de caçado a caçador, fica famoso e vai ser um Leão de Circo, muito famoso, muito rico e tem gostos extravagantes e quando alguém o contraria, ele urra alto e forte e as pessoas acabam cedendo. Famoso e rico, ele descobre que ter tudo é perder sua identidade e decide fazer sua escolha.
- **A parte que falta:** O personagem não era feliz porque faltava uma parte. Ele sai em busca da sua parte que falta e vai se encaixado em diferentes objetos. Quando encontra sua parte percebe que, mesmo encaixando-se nela, ela o impede de ser ele mesmo.
- **A parte que falta encontra o grande O:** A parte que falta, busca incessantemente sua completude. São várias tentativas ao longo de sua caminhada, porém, uma parte completa impede seu crescimento, outra parte também completa cresce e a impede de viver feliz e sair rolando... E assim ela encontra o Grande O, nada nele falta mesmo assim ela fala você é a minha parte que falta, mas o grande O, disse que não lhe faltava nada. Mas ela insiste que gostaria de rolar com ele pois afinal ela era pontuda. Ele disse que ela deveria tentar rolar sozinha, afinal as partes pontudas acabam ficando roladas! E assim o grande O foi embora.. a parte que falta ficou tentando rolar e desgastar as pontas até que se tornou um pequeno o. Assim é a vida, vamos nos adaptando à medida que vamos amadurecendo.
- **A árvore generosa:** A árvore tem uma relação de amizade com um menino que aos poucos cresce, e se desliga dela, ela fica infeliz. Ele aparece já mais velho e ele precisa de dinheiro e ela lhe oferece as maçãs que ele vende, mais tarde, ela lhe oferece seus galhos para que ele construa sua casa, mais adiante seu tronco para que ele faça um barco sempre ficando feliz, sempre demonstrando generosidade.
- **Uma girafa e tanto:** Se você tivesse uma girafa e esticasse o pescoço dela você teria uma girafa e tanto: O poema descreve como se coloca um chapéu em sua cabeça, no qual vive um rato, que cola uma rosa no seu nariz... E se ele colocar um sapato e depois pisar um pouco de cola... E se ele usou uma cadeira para pentear o cabelo... E assim vai... mas isso seria revelador. A girafa vai ficando cada vez mais “enfeitada” com o poema narrativo acumulativo se adicionam à hilaridade de suas rimas extremamente engraçadas e conduz a uma reflexão sobre o mundo do consumo e a perda da identidade em virtude do apelo ao consumo.

b) Astrid Lindgren

- **Pippi Meialonga** aborda a solidão de uma menina que não tem mãe, perde (ou não) o pai numa tempestade de navio e vai morar numa casa que seu pai havia comprado para viver seus dias de aposentado com ela. Como o pai não volta da viagem, ela decide ir morar nessa casa com seus dois animais: um macaco e um cavalo.

Segundo o Observatório da Educação, que o indica como material pedagógico:

Pippi tem sempre uma resposta na ponta da língua, está sempre inventando histórias e demonstra grande confiança em si mesma. Nada convencional e um tanto anárquica, causa espanto e confusão por que realiza sonhos de liberdade e aventura (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Segundo Veugelers (2010), professores tem uma grande influência na prática, uma vez que os seus valores estão enraizados nas questões educativas e nas relações pedagógicas que, em conjunto, constituem a educação. Os professores não são neutros no que diz respeito à expressão de determinados valores no seu ensino, assim estimular determinados valores é característico da sua profissão. Por isso pensamos que é aconselhável estar atento aos valores que os professores pretendem desenvolver nos seus alunos. Ao considerar o seu trabalho, os professores não devem apenas refletir sobre a sua interação com os alunos, mas também sobre os valores que regem o seu ensino (VEUGELERS, 2010).

A escolha desses livros também não é neutras: observei que Shel Silverstein, na década de 1950, foi convocado para o serviço armado dos Estados Unidos. O período em que o autor esteve na Coreia e no Japão, ele também trabalhou como cartunista para uma publicação militar intitulada *Stars and Stripes*.

No caso de Astrid Lindgren, durante a Segunda Guerra Mundial, ela escreveu um diário em que narrava sobre o dia a dia em Estocolmo, sobre as ações da Suécia durante a Segunda Guerra e os fatos de repercussão mundial. Os diários de guerra de Astrid Lindgren são um relato muito pessoal de como os eventos mundiais dramáticos afetam a todos nós. Isto é antes do tempo de Astrid Lindgren como uma autora mundialmente famosa. Seu primeiro livro: *Pippi Meialonga* foi publicado em 1945, mesmo ano em que a Segunda Guerra Mundial se encerra.

Assim no momento em que trabalho o processo criativo de cada livro e a biografia dos autores, a guerra está presente, como contexto, um pano de fundo. Um olhar para diferentes conflitos humanos é lançado demonstrando que esses autores, mesmo estando diante destes cenários, foram resilientes, construíram seus valores.

Observe-se como Pippi se comporta com relação a sua identidade e autoimagem:

A vitrine mostrava um grande pote de creme anti-sardas e, ao lado do pote, uma tabuleta com a pergunta: "VOCÊ SOFRE DE SARDAS?".

- O que está escrito ali - quis saber Pippi. Ela quase não sabia ler, pois não queria ir à escola como as outras crianças.

- Está escrito: "Você sofre de sardas?" - disse Aninha.

- Ah, é? Interessante... - disse Pippi, pensativa. - Bem, uma pergunta educada exige uma resposta educada. Vamos entrar!

A menina empurrou a porta e entrou, seguida de perto por Tom e Aninha. Atrás do balcão estava uma senhora de certa idade. Pippi foi direto para ela.

- Não! - disse, em tom decidido.

- O que você quer? - perguntou a senhora.

- Não! - repetiu Pippi.

- Não entendo o que você está tentando me dizer - disse a senhora.

- Não, eu não sofro de sardas - disse Pippi.

Agora sim, a senhora entendeu. Mas, depois de dar uma olhada para Pippi, ela comentou:

- Mas minha querida menina, seu rosto é completamente coberto de sardas!

- É mesmo! - respondeu Pippi. - Mas eu não sofro com elas. Eu gosto delas! Até logo!

Quando chegou à porta, Pippi olhou para trás e gritou:

- Mas se aparecer algum creme que aumente as sardas, por favor, mande entregar sete ou oito potes lá em casa!"

Para Silva et al. (2005, p. 6)

No universo ficcional criado por Astrid Lindgren, as crianças ocupam o papel central. Elas são responsáveis pelo encadeamento das ações, sendo que os conflitos são apresentados e resolvidos pelas mesmas, até solucionam problemas do “mundo dos adultos”, como no episódio em que Pippi salva duas crianças presas em um incêndio. Ninguém consegue chegar ao topo do prédio, onde estão as pequenas vítimas, nem mesmo os bombeiros. Mas Pippi, com a ajuda do Sr. Nilson e de uma corda, escala uma árvore e realiza o salvamento.

Nos livros de Silverstein alguns valores se descrevem ao longo das histórias: a busca pela identidade fica bem clara nos seus livros, tais como as crenças limitantes de que o ser humano precisa ser completado por outro, a busca pelo que de mim existe no outro, sendo que todos são diferentes, são valores a serem superados.

Figura 2. A parte que falta encontra o grande O

"Sozinha?
Uma parte que falta não pode
rolar sozinha."



"Já tentou alguma vez?",
perguntou o Grande O.

Fonte: Silverstein (2018).

À medida que os alunos vão se deparando com esses valores, a ideia de si mesmo e da identidade do outro, das diferenças vão se construindo de forma reflexiva e leve, com um tom de humor.

No livro *Leocádio, o leão que mandava bala*, o personagem deixa de ser um caçador para ser um caçador assim sua identidade muda.

Depois de sair da selva, ficar famoso e voltar à selva como caçador:

Ele não sabia direito o que ia acontecer com ele, mas sabia que alguma coisa ia acontecer, porque alguma coisa sempre acontece, não é verdade?

O sol estava começando a descer atrás do morro e estava ficando meio frio na selva. Uma chuva quente começou a cair e Leocádio, o Grande, entrou no vale sozinho.

E essa foi a última vez que ouvi falar de Leocádio, o Grande. (...)

Aqui a construção da identidade no mundo da fama é um debate possível que o livro traz, que por sua vez, conduz para discussões dentro da sala de aula sobre os efeitos que as redes sociais também produzem atualmente. Há muitos “Leocádios” que despertam para a fama em diferentes mídias e depois simplesmente desaparecem.

Assim cada livro de Silverstein traz reflexões acerca do cotidiano dos seres humanos em personagens não tão costumeiros para as crianças: rinoceronte, árvore, leão, formas, mas que acabam trazendo à tona reflexões para sala de aula sobre valores como respeito ao próximo, respeito às diferenças e construção de identidade.

Morrison (2019, p. 14) diz: “O risco de sentir empatia pelo estrangeiro é a possibilidade de se tornar estrangeiro. Perder o próprio status racializado é perder a própria diferença, valorizada e idealizada.” Morrison que cunhou o termo “Outremização”, suscita a reflexão do receio de se reconhecer no Outro:

Para entender que eu estava desejando e sentindo falta de algum aspecto de mim mesma, e que não existem estrangeiros. Existem apenas versões de nós mesmos; muitas delas nós não abraçamos, e da maioria desejamos nos proteger. Pois o estrangeiro não é desconhecido, e sim aleatório; não é alienígena, e sim lembrado; e é o caráter aleatório do encontro com nossos eus já conhecidos, ainda que não admitidos, que causa um sinal de alarme. Que nos faz rejeitar a figura e a emoção que ela provoca, principalmente quando essas emoções são profundas. É também o que nos faz querer possuir, governar e administrar o Outro. Romantizá-lo, se pudermos, e assim trazê-lo de volta para dentro de nossos próprios espelhos (MORRISON, 2019, p.64)

Neste trabalho em sala de aula, é possível entender como explica Melé (2005), que entende que os seres humanos são responsáveis pelos seus próprios atos e, portanto, pelo seu desenvolvimento humano, que ao mesmo tempo produz uma boa sociedade. Esse processo

requer o cumprimento de regras, algumas das quais são regras morais elementares relativamente fáceis de aprender. Assim, praticamente todos podem descobrir a “regra de ouro” (tratar os outros da mesma forma que gostaria de ser tratado), a regra de respeitar a dignidade humana, “dar às pessoas os seus direitos”, honrar promessas e cumprir contratos e alguns outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tinha como objetivos refletir sobre a educação em valores e a educação em Direitos Humanos e sobre o desenvolvimento moral da criança e como ele se desenvolve num projeto pautado em livros infanto-juvenis que abordam a questão do outro.

Ao narrar meu percurso com os alunos em sala de aula percebi que mais aprendi do que ensinei. Esta pesquisa proporcionou-me uma série de lições importantes sobre a Educação para Valores: é necessário encorajar as crianças a considerarem as coisas que as sustentam e, por sua vez, como essas mesmas sustentam o seu dia a dia, o seu lugar o seu espaço.

Ao longo desse estudo, foi possível entender conceitos de empatia, de diversidade, de trabalho com projetos, pensar em autores que viveram cenários de conflitos, de guerras e superaram sua visão de mundo, me fez entender que buscar uma aprendizagem motivada pela pesquisa, pela partilha, pelo contraste de valores, de ideias; propor atividades que envolvam produção de linguagens verbais e não verbais, uso de diferentes formas de pesquisar, desenvolver o raciocínio crítico e criativo que motiva as crianças. Despertar nelas a curiosidade e abertura de consciência para problemas muito além da realidade em que elas vivem e que nem sempre são muito diferentes do que elas conhecem, uma vez que buscar acolher o outro, é sempre um desafio por causa das diferenças que nos separam, e por outro lado, tantas semelhanças que nos aproximam.

Concluiu-se que a educação em valores encoraja as crianças a considerarem as coisas que as sustentam e, por sua vez, o seu lugar e o seu espaço; e que desenvolver o raciocínio crítico é vital, afinal existem muitos outros que necessitam de novos olhares e precisam ser tratados com dignidade.

Esta pesquisa tem limitações uma vez que ela pode ser replicada por outros professores que desejam trabalhar a diversidade em sala utilizando-se deste percurso. Há inúmeras possibilidades de se trabalhar o outro, principalmente no Brasil, um país com tanta

diversidade étnico-cultural.

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS e pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Direitos Humanos (ACNUDH). Plan of Action: World Programme for Human Rights Education: second phase; plan of action. Publicado em 2012 em Paris pela UNESCO. 2012.

BACHRI, A.S.; TARSIDI, D.Z. Moral Development of Millennial Citizens Through Internalization of Sundanese Culture Values. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, V. 418. 2nd Annual Civic Education Conference (ACEC) 2019.

BERKOWITZ, M. What Works in Values Education? **International Journal of Educational Research**, 50, 153-158. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.003>.

BLOG COMPANHIA DAS LETRINHAS. As quartas capas de Shel Silverstein. 01.02.2019. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/4410/as-quartas-capas-de-shel-silverstein>. Acesso em 14.02.2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Casa Civil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 06.10.2023.

CAMASSA, M. **On the Power and Limits of Empathy**, Palgrave Macmillan Cham.

D'AUREA-TARDELI, D.; PAULA, F.V. (orgs). **Violência na Escola e da Escola - desafios contemporâneos à Psicologia da educação**. São Bernardo do Campo: Editora da Universidade Metodista de São Paulo, 2009, p. 103 – 111.

D'AUREA-TARDELLI, D. A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral. **Psicologia Ciência e Profissão**, 28(2), 288-303. 2008.

D'AUREA-TARDELI, D., PAULA, F. V. de.(Org). **Violência na escola e da Escola: Desafios Contemporâneos à Psicologia da Educação**. São Paulo: Editora Metodista. 2009.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECANDIO, Fabricio Roberto. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Mercado de letras, 2010

DWINATA, A. SISWANTO, M.B.E.; RAHARIA, H.F.; Problems of moral development of elementary school age children in the kriyan ngadiluwih kediri localization area **Jurnal Pendidikan Dasar Nusantara** Vol 8, No 2, Januari 2023. DOI: <https://doi.org/10.29407/jpdn.v8i2.1864>

FINI, L.D.T. Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Perspectiva**; CED. Florianópolis, V.9, N.16) p. 58-78, Jan/Dez. 1991.

HABERMAS, J. The concept of human dignity and the realistic utopia of human rights. *Metaphilosophy*. **LLc and Blackwell Publishing Ltd. Oxford. UK**. Vol. 41. no. 4 Julho. 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24439631>. Acesso em 06.10.2023.

HUNT, L. **The French Revolution and human rights**: a brief documentary history. **BEDFORD BOOKS of St. Martin's Press** , 1996.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, J. dos S.; SANTOS, G. L. dos. Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i8.275. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/275>. Acesso em: 6 out. 2023.

LINDGREN, A. **Píppi meia longa**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2008.

LINDGREN, A. **WORKS**. S/D. Disponível em: <https://www.astridlindgren.com/gb/about-astrid-lindgren/works>. Acesso em 14.02.2024.

MÉLE, D. **Ethical Education in Accounting**: Integrating Rules, Values and Virtues. Springer. 2005

MORIN, E. CIURANA; E.NR; R. D. MOTTA **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo/ Brasília: UNESCO/ Cortez Ed.: 2003

MORRISON, T. **A origem dos outros** – seis ensaios sobre racismo e literatura. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

MUNARI, A. **Jean Piaget**. Trad e Org. Daniele Saheb. MEC/ Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana: Recife, PE. 2010.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS EM FOCO. **Pipi Meia Longa**. Material Pedagógico. 31.05.2001. Disponível em: <http://observatorioedhemfoco.com.br/observatorio/pippi-meialonga/>. Acesso em 14.02.2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. OMS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. Folha informativa sobre COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 08.10.2023.

ONU BRASIL. **Objetivos do desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>.

PASSINI, S. Moral Reasoning in a Multicultural Society: Moral Inclusion and Moral Exclusion. **Journal for the Theory of Social Behaviour** . 40:4 0021-8308. 2010.

PIPI LONGSTOCKING. Novel by Lindgren. Britannica Arts and Culture. S/D. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/Pippi-Longstocking-by-Lindgren>. Acesso em 14.02.2024.

QUENNERSTEDT, A. UNICEF's Rights Respecting Schools Award as children's human rights education. **Human Rights Education Review**. 2022. Doi: <http://doi.org/10.7577/hrer.4761>

SANTOS, F.C.S.; FURLIN, M. Pedagogia narrativizante: os movimentos da práxis criadora. *Crítica Educativa (Sorocaba/SP)*, v. 8, N.2, 2022, p. 1-11 – Dossiê Modos de Narrar a Vida Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br>.

SHARMA, U. Inclusive education in the Pacific: Challenges and opportunities. **Prospects**, v. 49, n. 3-4, p. 187-201, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09498-7>

SILVA, A.C.F.; RAMOS, F.B.; PANOZZO, S.P. A INFÂNCIA EM PIPPI MEIALONGA. **Journal of Business Ethics** 57: 97)109, 2005. DOI 10.1007/s10551-004-3829-y

SILVERSTEIN, S. **Uma girafa e tanto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

SILVERSTEIN, S. **A árvore generosa**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017.

SILVERSTEIN, S. **Leocádio, o leão que mandava bala**. São Paulo. Companhia das Letrinhas, 2018.

SILVERSTEIN, S. **A grande parte que falta**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

SILVERSTEIN, S. **A grande parte que falta encontra o grande O**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

THORNBERG, R., & OĞUZ, E. Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>.

UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS. United Nations Declaration on Human Rights Education and Training. 2011. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/11-united-nations-declaration-human-rights-education-and-training-2011>. Acesso em: 10.10.2023.

VEUGELERS, Wiel et al. Moral values in teacher education. PETERSON, E.; BAKER, E.; MACGAW, B. (ed.) **International Encyclopedia of Education** (Third Edition). Elsevier, p. 650-655. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00635-7>. 2010.

gov.br. Acesso em 08.10.2023.

BRASIL. LEI 9394/1996. Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República.