

ULISSES FERREIRA DE ARAÚJO <sup>LS</sup>

UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE  
O "AMBIENTE COOPERATIVO" E O  
JULGAMENTO MORAL NA CRIANÇA

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

- 1993 -

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

9376510

ULISSES FERREIRA DE ARAÚJO

UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE  
O "AMBIENTE COOPERATIVO" E O  
JULGAMENTO MORAL NA CRIANÇA

Este exemplar corresponde à  
redação final da Dissertação  
defendida por Ulisses Ferreira  
de Araújo e aprovada pela  
Comissão Julgadora em 09/06/93.

Data: 09/06/93

Assinatura: Orlyzm de Assis

ULISSES FERREIRA DE ARAÚJO

UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE  
O "AMBIENTE COOPERATIVO" E O  
JULGAMENTO MORAL NA CRIANÇA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis. X

ULISSES FERREIRA DE ARAÚJO

UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE  
O "AMBIENTE COOPERATIVO" E O  
JULGAMENTO MORAL NA CRIANÇA

Comissão Julgadora:

*Emil Elenuwa*

---

*Queli-Dahlantun*

---

*Olyzmedelissis*

---

## AGRADECIMENTOS

A Prof. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis pela paciência e dedicação com que orientou este trabalho, pelos ensinamentos que transmitiu durante este período de convivência, e por acreditar em minhas potencialidades;

A minha esposa, companheira e auxiliar nesta pesquisa, Valéria, que soube não só me apoiar em toda a caminhada de construção deste estudo, como também colaborou ativamente nas observações realizadas nas escolas. Sua dedicação e compreensão foram essenciais para a concretização deste trabalho;

A professora Regina, que abriu as portas de sua classe para nossas observações, e que com muito carinho auxiliou nesta investigação. Que seu trabalho junto às crianças de Itatiba-SP sirva de referência a todos aqueles que acreditam na importância da educação para a construção de uma sociedade mais justa;

Ao Colega e Prof.Dr. Adrian Oscar Dongo Montoya, pela dedicação em seus aconselhamentos teóricos e metodológicos; à Lia Zaia pelo apoio no Exame de Qualificação; ao amigo Paulo Roberto Pellizzon pela assessoria em informática; e à Marilaine, aluna da UNESP, que auxiliou nas observações da escola em Marília;

A todas as crianças que participaram deste estudo, aos funcionários, professores e diretores das escolas em que esta pesquisa foi realizada, pela atenção que nos dedicaram;

Aos meus pais, Laert e Delza, pela sólida formação proporcionada e pelo apoio para que mais esta etapa fosse vencida;

Ao CNPQ, pela Bolsa de Estudos concedida.

*Este trabalho é dedicado a todas  
as pessoas que acreditam na  
possibilidade de construir uma  
sociedade mais justa, em que o  
respeito mútuo e a democracia  
prevaleçam.*

## R E S U M O

Com base nos pressupostos da Epistemologia e Psicologia Genética de Jean Piaget, o presente estudo objetivou investigar a relação entre o desenvolvimento do julgamento moral e o ambiente escolar vivenciado por crianças de pré-escola.

Para isso analisou-se durante um ano letivo a natureza das trocas sociais e intelectuais estabelecidas entre crianças oriundas de nível sócio-econômico baixo, e entre estas e os adultos, numa classe de escola pública em que prevaleciam relações de respeito mútuo, e em que as atividades em grupo e a cooperação eram solicitadas constantemente.

No final do ano foram aplicadas oito provas relativas a cinco aspectos da moralidade (a noção de sanção; o conflito entre a justiça retributiva e a distributiva; e entre a igualdade e a autoridade; o julgamento com base na consequência material ou na intenção dos atos; e a consciência das regras), para se avaliar o nível de julgamento moral dessas crianças.

Com objetivo de comparação, as mesmas provas foram aplicadas em crianças de outras duas escolas, em que prevaleciam relações de autoritarismo, de coação e de respeito unilateral entre adultos e crianças. Uma escola era particular, com população de classe sócio-econômica média e média-alta, e a outra era pública, com população de nível sócio-econômico baixo.

Os resultados demonstraram o desenvolvimento da natureza das trocas sociais e intelectuais entre pares e confirmaram um maior desenvolvimento do julgamento moral e

autonomia das crianças que participaram de um "ambiente cooperativo" na escola, em relação àquelas que conviveram em ambientes autoritários, em que prevaleciam relações de coação e de respeito unilateral.



An Approach of the relationship between "Cooperative Environment"  
and the Moral Judgement on Children

A B S T R A C T

Based on Jean Piaget's Propositions of Epistemology and Genetic Psychology, the approach herein aim investigate the interrelationship between the moral judgement development and the academic environment shared by preschool children.

For that purpose, during a whole school year, an analysis was taken of the progress in the nature of social and intelectual interactivity among children, from lower social-economic levels; and among them and adults from a previously chosen public school, where the mutual respect dominated, and group activities and cooperation were motivated to a high extent.

Once the school year was over, eight piagetian tests took place emphasizing five major aspects of morality in order to evaluate the level of moral judgement progress achieved by those children, i.e., the child's ideas about punishment; the conflicts resulting from retributive and distributive justice and from equality and authority; the child's judgement over the intentioned act and the material consequences; and finally, the consciousness of rules.

These same tests were also applied to children from two other schools, for comparison purposes. One of them was a private school, consisting of children from middle and upper-middle classes, and the other, also a public school, consisting of children from lower social-economic classes. Both schools were specially chosen due to the prevailing authoritarianism and coercion

relationship, and unilateral respect from the involved children towards the adults.

The resulting data detected progress in the nature of social and intellectual changes and also confirmed a faster development of moral judgement and a more enhanced personal autonomy on children who shared the "cooperative environment", as compared to those who shared the authoritarian environment.

## S U M A R I O

	PAGINA
1. INTRODUÇÃO	1
1.1- A teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget	11
2. REVISÃO BIBLIOGRAFICA	24
2.1- Pesquisas sobre moralidade no exterior	24
2.2- Pesquisas sobre moralidade no Brasil	36
3. PROBLEMA DA PESQUISA	44
4. A METODOLOGIA DA PESQUISA	47
5. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS	55
5.1- Escola A	55
5.2- Escola B	65
5.3- Escola C	67
6. OS RESULTADOS DA PESQUISA	69
6.1- O desenvolvimento da natureza das trocas sociais e cognitivas na escola A	69
6.1.1- Discussão sobre o desenvolvimento da natureza das trocas sociais e cognitivas na escola A	78
6.2- Os resultados do julgamento moral	80
6.2.1- A noção de sanção	80
6.2.1.1- Discussão dos resultados sobre a noção de sanção	90
6.2.2- A justiça retributiva e a justiça distributiva	95
6.2.2.1- Discussão dos resultados sobre a justiça retributiva e a justiça distributiva	104

6.2.3- A igualdade e a autoridade	106
6.2.3.1- Discussão dos resultados sobre a igualdade e a autoridade	116
6.2.4- A responsabilidade objetiva e a subjetiva	119
6.2.4.1- Discussão dos resultados sobre a responsabilidade objetiva e a responsabilidade subjetiva	124
6.2.5- A consciência das regras do jogo	126
6.2.5.1- Discussão dos resultados sobre a consciência das regras	132
6.3- Avaliação individual e das escolas relativa ao julgamento moral	133
6.3.1- Discussão dos resultados da avaliação individual e global das escolas	144
7. CONCLUSÕES	146
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
9. BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR	166
10. ANEXOS	171

## LISTA DE TABELAS E GRAFICOS

	PAGINA
Tabela 1- Respostas apresentadas pelos sujeitos à questão: Os pais sempre estão certos quando castigam os filhos?	83
Gráfico 1- Relativo aos dados da Tabela 1	84
Tabela 2- Respostas apresentadas quanto à sanção expiatória ou por reciprocidade	88
Gráfico 2- Relativo aos dados da Tabela 2	88
Tabela 3- Respostas apresentadas quanto à justiça retributiva e a distributiva numa situação abstrata	98
Gráfico 3- Relativo aos dados da Tabela 3	98
Tabela 4- Respostas apresentadas quanto à justiça retributiva e a distributiva numa falta cometida sem intencionalidade	101
Gráfico 4- Relativo aos dados da Tabela 4	102
Tabela 5- Respostas apresentadas quanto ao conflito entre a igualdade e a autoridade	109
Gráfico 5- Relativo aos dados da Tabela 5	109
Tabela 6- Respostas apresentadas quanto ao conflito entre a autoridade e a igualdade/solidariedade entre irmãos	114
Gráfico 6- Relativo aos dados da Tabela 6	114
Tabela 7- Respostas apresentadas quanto ao julgamento da intenção e da consequência material dos atos	121
Gráfico 7- Relativo aos dados da Tabela 7	122

Tabela 8-	Respostas apresentadas quanto à consciência das regras	130
Gráfico 8-	Relativo aos dados da Tabela 8	130
Tabela 9-	Pontos atribuídos às respostas do julgamento moral	135
Tabela 10-	Respostas individuais apresentadas pelas crianças da escola A	138
Tabela 11-	Classificação do desenvolvimento do julgamento moral das crianças da escola A	139
Tabela 12-	Respostas individuais apresentadas pelas crianças da escola B	140
Tabela 13-	Classificação do desenvolvimento do julgamento moral das crianças da escola B	140
Tabela 14-	Respostas individuais apresentadas pelas crianças da escola C	141
Tabela 15-	Classificação do desenvolvimento do julgamento moral das crianças da escola C	142
Gráfico 9-	Relativo aos dados das Tabelas 11, 13 e 15	143
Gráfico 10-	Relativo aos dados do INDICE GERAL DAS ESCOLAS	143

## 1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a moralidade não tem um caráter meramente teórico. Ela é também importante para a vida prática e política das sociedades modernas, onde predomina uma diversidade cultural e econômica acentuada.

Para estudar um tema tão complexo como esse, que envolve direta ou indiretamente quase todas as ações cotidianas, fica difícil encontrar uma ciência que dê conta sozinha de todas as nuances dessa discussão. O assunto está vinculado à Filosofia, às Ciências Sociais e à Psicologia.

Historicamente, a Sociologia e a Psicologia confundiam-se com a Filosofia. Com o surgimento do movimento iluminista, no século XVIII, essas ciências começaram a se tornar independentes, buscando seu próprio objeto de estudo. A Filosofia, por seu lado, deixou de ser tão abrangente e uma parte considerável dos filósofos começou a limitar sua atuação à Lógica.

Mesmo nos dias de hoje ainda é difícil estabelecer fronteiras claras entre a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia. A Psicologia e a Sociologia estão sempre recorrendo às suas raízes na Filosofia. Todos os grandes psicólogos e sociólogos embasam seu pensamento científico em correntes da Filosofia.

No caso específico do estudo da moralidade, teríamos de retroceder à Grécia antiga e a pensadores como Sócrates, Platão e Aristóteles, se quiséssemos compreender o desenvolvimento do pensamento da moral. Não é esse o objetivo deste trabalho.

Os filósofos do Iluminismo romperam com o modelo social elitista dos gregos e postularam a igualdade entre os homens. Essa nova concepção trouxe uma revolução na dimensão sociológica, psicológica, filosófica, política e teológica dominante na época.

No campo da moral, houve uma redução de sua problemática, restringindo-se aos aspectos racionais e à busca de princípios universais de moralidade, por parte de alguns autores.

Trabalhos desse período como os de Rousseau, Kant, Hume e Hegel forneceram a fundamentação filosófica para os grandes sociólogos e psicólogos contemporâneos, como Marx, Durkheim, Weber, Parsons, Freud, Skinner, Piaget e outros mais.

Todos esses autores contemporâneos, ao focar o tema da moralidade, adotaram uma postura multidisciplinar e recorreram às mais diversas fontes filosóficas para elaborar suas teorias. Muitas vezes, contrapondo-se a elas e outras vezes embasando-se nelas.

A Filosofia tradicional, preocupada com a consciência moral e a reflexão pessoal sobre os valores e critérios utilizados pelo homem, não se preocupa com aspectos irracionais e inconscientes e com as ações objetivas desse sujeito dentro do contexto social. Daí sua dificuldade em esgotar o tema.

A Sociologia, por seu lado, normalmente se prende às ações sociais e às relações estabelecidas dentro do contexto social, negligenciando a consciência individual, tão importante para a compreensão da moralidade.



A Psicologia ocupa-se da compreensão dos comportamentos conscientes e inconscientes do homem, da intenção subjacente a seus atos, com base na biologia. Com sua variedade de correntes, ora ela negligencia os aspectos racionais da consciência, ora a complexidade das relações sociais.

Por esse motivo torna-se tão importante não se restringir o estudo da moralidade a uma determinada ciência, e buscar-se auxílio interdisciplinar para melhor compreender o desenvolvimento moral do homem.

Um autor que buscou claramente conciliar esses diferentes aspectos e desenvolveu extenso trabalho nas referidas ciências foi o biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget. Esse pesquisador criou uma ciência chamada **Epistemologia Genética**, que procura investigar a gênese dos conhecimentos, a partir de uma perspectiva biológica, lógica e psicológica.

Seus estudos sobre a moralidade foram publicados num livro em 1932 - *O julgamento Moral na Criança*, que é a base não só desta pesquisa, como da maior parte dos trabalhos sobre o desenvolvimento moral publicados desde então em todo o mundo.

Autores de diversas nacionalidades que se preocupam com o assunto, concordando com os princípios propostos por Piaget ou deles discordando, utilizam seu livro como referência e ponto de partida.

A opção teórica desta pesquisa é o trabalho de Jean Piaget, e por esse motivo não serão abordados nesta introdução todos os autores citados anteriormente, mas somente aqueles que

tiveram influência direta na construção de sua teoria para o desenvolvimento moral.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1776), filósofo suíço nascido em Genebra, publicou em 1762 uma obra clássica para o estudo da moralidade - *Emílio* (1990).

Educado para agir pela razão e em busca da liberdade, *Emílio* é a personagem de uma ficção filosófica publicada em 5 volumes, que descrevem a trajetória cronológica do desenvolvimento de uma criança. Em cada etapa de sua vida, a personagem possui uma maneira de agir e de pensar característica de seu estágio de desenvolvimento.

Esse trabalho foi precursor da idéia de se respeitar a criança como uma pessoa com características próprias de pensamento, diferenciadas da forma adulta. Até então a criança era encarada como um pequeno adulto.

Rousseau defende que *Emílio*, o cidadão ideal, deve ser educado também para a moral, a partir da razão, para que não só a sua liberdade seja preservada e suas ações sejam racionais, mas para que possa fazer parte de um corpo social como cidadão completo.

A moral para Rousseau é inata e o homem ao nascer não é nem bom nem mau. Cabe ao educador auxiliar para que os princípios inatos de justiça e virtude não sejam deturpados pelas paixões, mentiras e falsidades da sociedade.

Rousseau defende a igualdade entre os homens ao nascer e diz que as desigualdades são criadas pelos próprios homens ao buscarem a fortuna, o poder e adulterarem as leis naturais.

Apesar de discordar do inatismo da moralidade, Piaget e Inhelder (1966/80) vão buscar em Rousseau o paradigma da psicogênese da inteligência da criança e, conseqüentemente, da moral.

São três os fatores que, para Rousseau (1990), promovem o desenvolvimento da inteligência na criança: a) a educação da natureza, que promove o desenvolvimento interno das suas faculdades mentais; b) a educação pelos homens, a qual leva a fazer uso correto desse desenvolvimento; c) e a educação por meio das coisas, ou seja, a aquisição das próprias experiências da criança sobre os objetos que a cercam.

Apesar de não serem esses os fatores do desenvolvimento para Piaget, será observado mais adiante que alguns dos princípios de sua teoria estão relacionados a essas idéias.

Immanuel Kant (1724-1804) foi talvez o filósofo que maior influência exerceu sobre o trabalho de Piaget. Defensor radical do racionalismo iluminista, suas idéias foram base não só para a epistemologia genética como para toda a teoria do desenvolvimento moral de Piaget.

Em sua obra *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* (1786/1974), Kant estabeleceu sua teoria moral. Para ele, todas as ações morais precisam se basear na razão, uma vez que o homem é um ser racional.

O homem tem necessidade de agir segundo certas regras, que são os imperativos. O imperativo categórico tem para Kant valor moral, sendo que este é determinado não pelas experiências anteriores, mas por categorias *a priori* do pensamento, como a faculdade de conhecer e de querer. Os imperativos representam uma ação como objetivamente necessária por si mesma, sem relação com qualquer outra.

Os imperativos categóricos impõem-se racionalmente e defendem a dignidade humana através de leis gerais de comportamento. Com isso criam-se condições para a vida em uma sociedade justa, onde se respeita a dignidade de cada homem e da humanidade como um todo.

Pode-se exemplificar esse imperativo com a frase de Kant: *"Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente, como fim e nunca simplesmente como meio (1974,p.229)."*

A lei moral para Kant tem que ser universal e não pode surgir da experiência. Para saber se uma ação é moralmente boa, ela tem que se transformar numa máxima universal, sendo válida para toda a humanidade.

O outro imperativo é o hipotético, que não tem para Kant valor moral, porque formula somente regras de ação para lidar com as coisas ou com o bem-estar. Suas leis surgem da experiência e são, portanto, vinculadas a determinadas situações particulares, sendo apenas regras sociais.

A moral das ações não está no ato de seguir as regras determinadas socialmente, mas no princípio subjacente a essas ações.

Não basta um sujeito deixar de furtar um objeto por medo de ser apanhado para que sua ação seja moral. Para que isso aconteça a ação têm de estar de acordo com um princípio que ele acredite ser universal.

Esse tipo de ação, que ocorre por pressão externa, e que nos leva a agir por interesses próprios, desejos ou inclinações pessoais, é chamado por Kant de **heteronomia**.

A heteronomia opõe-se à **autonomia**, que, para Kant, está na capacidade da vontade do homem em escolher uma ação que seja conforme o dever, ou agir segundo a representação de uma lei dada somente pela razão (apud Menin, 1985, p.4).

Para esse filósofo a autonomia está ligada à liberdade e à razão, e às leis morais fixadas pela própria vontade do homem. A heteronomia está ligada a leis que funcionam alheias à vontade do homem, como a natureza, por exemplo.

Em sua teoria moral, Kant rompeu com a moralidade cristã heterônoma da Idade Média, imposta pelas autoridades eclesiásticas das igrejas e pelos evangelhos. O autor propõe uma moral autônoma com base na razão e na capacidade individual de pensar, julgar e querer. Uma moral universal.

Freitag (1992, p.52) diz que essa lei moral é universal, geral e necessária:

"Ela é geral, porque todo ser vivo dotado de razão descobrirá (ou deduzirá, como Kant) essa lei. Ela é necessária para preservar a dignidade dos homens (na qualidade de integrantes da humanidade) e para promover o progresso espiritual de cada um e de todos.

Assim, o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas no porquê elas são obedecidas: no princípio inerente a cada ação.

A oposição entre a Autonomia e a Heteronomia foi a base utilizada por inúmeros psicólogos, dentre eles Piaget, para estudar o desenvolvimento da moralidade.

A teoria sociológica de Emile Durkheim (1858-1917) vem para contrapor-se às idéias iluministas que trouxeram a hegemonia do indivíduo sobre a sociedade.

Na obra de Durkheim o indivíduo é absorvido pela sociedade. Em vez de a sociedade existir para suprir as necessidades básicas do indivíduo, este é que existe para suprir as necessidades da sociedade como um todo. Ele é totalmente subordinado a ela.

Durkheim elimina a consciência individual e transfere a racionalidade, a objetividade e a autoridade para a sociedade, que é a origem do próprio pensamento racional. O autor citado nega a existência do indivíduo consciente de suas ações, de sua vontade e de sua liberdade. Nesse sentido, defende que a moral representa um sistema de regras de conduta determinadas socialmente. Para ele, o indivíduo moral é aquele que vive de acordo com as regras determinadas pela sociedade (id.,1970).

Para ele o mal advém do indivíduo e não da sociedade, que, por definição, está em busca da realização do bem, sendo na realidade, ela a vítima dos distúrbios individuais.

Por isso, existem duas características nas regras morais: o dever e o bem. O dever porque exprime a obrigatoriedade de respeito às regras; e o bem por ser inerente à própria sociedade, estando, portanto, vinculado às determinações sociais. Se o indivíduo agir de acordo com as regras, ele estará preservando o bem.

No caso do direito, o autor destaca que existem dois tipos: O primeiro é um direito repressivo ou punitivo, característico de sociedades mais simples. Nesse caso, pessoas seguem as leis sem compreendê-las e, quando alguém as quebra, torna-se necessária a punição como fonte de solidariedade mecânica. É a lei de Talião. O outro tipo de direito, característico de sociedades mais complexas, é o restitutivo. Para Durkheim é um direito mais evoluído, porque é calcado na necessidade de compreensão da importância das leis para o convívio social (id.,1984).

Assim, as normas sociais são compreendidas como integrantes de um contrato e, quando alguém as rompe, torna-se necessário o restabelecimento do equilíbrio social, por meio da restituição pelos danos causados.

Da mesma forma que as sociedades simples caminham para se tornar mais complexas, o direito punitivo tende a ceder espaço para o restitutivo.

Durkheim (1973 e 1978) dedica um extenso trabalho à importância da educação moral às crianças de todas as sociedades. Essa educação tem a função de assegurar o conformismo diante das regras sociais.

Mas o autor salienta que um tal conformismo não deve ser obtido pela coerção do indivíduo, mas pela convicção interna de que sua obediência às normas sociais trará o bem coletivo.

Para isso, ele defende que a moralidade deve estar imbuída do sentimento de disciplina, da convicção de que o indivíduo deve aderir ao grupo, como pré-requisito indispensável para a vida moral e da sujeição voluntária às normas sociais que significam o bem, que é o que Durkheim chama de autonomia moral.

Concluindo, Durkheim rompe radicalmente com o ideal individual e universal defendido por Rousseau e Kant. Ele propõe uma educação moral que, no sentido Kantiano, seria uma educação heterônoma.

Essa educação pressupõe um conformismo do indivíduo, subordinado ao social, e acaba sugerindo métodos autoritários para se atingirem tais objetivos.

Piaget busca na sociologia de Durkheim elementos importantes para a formulação de uma teoria do desenvolvimento moral que leve em consideração aspectos das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos.



### 1.1- A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL DE JEAN PIAGET

Como citado anteriormente, Piaget publicou em 1932 o livro *O Julgamento Moral na Criança*, onde expõe sua teoria sobre o desenvolvimento da moralidade na criança.

Piaget buscou em Rousseau o princípio da gênese das estruturas morais e intelectuais, e, no caso da moralidade, admite a existência de um processo psicogenético de desenvolvimento.

O autor entende essa psicogênese a partir da evolução da heteronomia em direção à autonomia e busca na racionalidade da moral kantiana a oposição entre esses dois tipos de moral.

Todavia não concorda com Kant quanto ao fato de que a conquista dessa autonomia moral se dê apenas racionalmente, a partir de conhecimentos estabelecidos *a priori*. A noção de justiça e o respeito às regras não são inatos para ele, mas construídos pelo indivíduo.

Para Piaget, a sociedade é a expressão das relações, ou interações, entre os indivíduos que a ela pertencem, e entre estes e o meio ambiente. Dentro dessas relações, existem normas de conduta que são estabelecidas a partir das interações precedentes entre os indivíduos, e que vão caracterizar os valores morais de cada sociedade e estabelecer suas normas e suas regras.

Piaget recorre à importância do tipo das relações sociais contida na obra de Durkheim para explicar o desenvolvimento racional da autonomia, da noção de justiça e do respeito às regras.

Concorda com Durkheim no que se refere à importância da transmissão cultural para a formação moral da criança, mas acredita que a moralidade de Durkheim favorece apenas o fortalecimento da heteronomia, ao enfatizar que a moral é resultado da pressão exercida pela sociedade sobre a criança.

Portanto, para Piaget a moral de Durkheim não favorece o surgimento da autonomia kantiana, pois não leva em consideração o indivíduo consciente de seus atos.

Um outro autor que também exerceu grande influência sobre o trabalho de Piaget foi o psicólogo suíço Pierre Bovet, que mostrou a importância do respeito como elemento central nas relações entre os indivíduos e no estabelecimento das regras de conduta.

Bovet afirmava (apud Piaget, 1932/77, p.323) que, para que as regras fossem obedecidas, seria necessário que os indivíduos respeitassem sua fonte. E esse respeito poderia ser de duas formas: o respeito unilateral e o respeito mútuo.

Piaget admite que buscou nos resultados obtidos por Bovet parte de sua teoria sobre o desenvolvimento moral (ibid., p.332)

A Bovet ele recorreu para compreender que o respeito é fruto da coordenação entre dois sentimentos: o amor e o temor. E isso explica a obediência da criança aos pais e aos mais velhos.

Esse sentimento de respeito na primeira infância é caracterizado por uma relação de sentido único, da criança para o adulto, e é denominado **respeito unilateral**. Ele é que rege as relações do sujeito egocêntrico que, apesar de não compreender a

necessidade das regras para o convívio social, acata as normas dependendo da fonte de onde emanam (os pais ou os mais velhos).

A criança pequena está imersa num egocentrismo inconsciente, que não lhe permite compreender as leis do mundo exterior, acreditando que os fenômenos deste mundo estão centrados em si mesma, e não fazem parte de um universo de relações independentes.

Esse egocentrismo torna-se então uma das chaves para a compreensão do desenvolvimento moral, uma vez que a criança tem dificuldades em compreender o PORQUÊ das regras e também em obedecê-las. Suas ações giram em torno de seus próprios interesses e não em torno de um sistema de relações recíprocas e interpessoais.

Na primeira infância, portanto, as relações da criança com o mundo são baseadas no seu egocentrismo inconsciente e no respeito unilateral, que resultam em um estado de consciência que Piaget chama de **heteronomia**, quando predomina a coação e o realismo moral.

As normas e os deveres que a criança aceita, muitas vezes a contragosto, como não mentir e não roubar, não vêm de sua consciência, mas de ordens devidas aos adultos.

O egocentrismo infantil gradualmente cede lugar a um processo mais amplo de socialização e coloca a criança em contato com um mundo cada vez mais complexo e rico na convivência constante com sujeitos coetâneos.

Esse novo momento, que é também de grandes transformações no campo cognitivo, abre espaço para que ocorra o

processo de **cooperação**, quando a criança irá se confrontar com o ponto de vista de outros sujeitos com os quais não mantém relações que ensejam o respeito unilateral.

É a partir desse processo de cooperação que o respeito unilateral cede espaço para o surgimento de um outro tipo de relação, que é o **respeito mútuo**. Ou seja, gradualmente as relações da criança deixam de se basear somente na obediência para se basear também na reciprocidade. A necessidade de ser respeitado equilibra-se com a de respeitar o outro.

Essa relação de respeito mútuo substitui a imposição pela cooperação, e a legalidade suplanta a autoridade. Assim, do ponto de vista moral, a cooperação conduz a uma ética de solidariedade e de reciprocidade nas relações, que irá resultar no surgimento de uma autonomia progressiva da consciência, que tenderá a prevalecer sobre a heteronomia característica do sujeito egocêntrico.

A **autonomia moral**, para Piaget, pode ser compreendida como resultante de um processo de socialização que leva o indivíduo a sair do seu egocentrismo para cooperar com os outros e submeter-se ou não, conscientemente, às regras sociais.

Toda essa problemática é enfocada no livro *O Julgamento Moral na Criança (1932/77)*. Logo nas primeiras páginas ele traz uma definição de moral que afirma ser compatível com todos os autores citados até aqui: " *Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.*"(ibid.p,11)

Nesse livro Piaget, conforme detalhado nos parágrafos anteriores, descreve todo um trabalho no campo da psicologia da criança que procura elucidar "como" a consciência chega a respeitar as regras. Esse "como" é o ponto em que divergem as teorias dos autores citados anteriormente.

O autor inicia o trabalho com o estudo sobre "como" as crianças entendem a regra dos jogos. Para isso, utiliza o jogo de bolinhas de gude, por ser um jogo transmitido através das gerações em quase todas as culturas e por possuir uma normatividade bastante clara, apesar de complexa e variada.

Piaget sentiu a necessidade de dividir a abordagem desse estudo em dois pontos diferentes: o conhecimento prático das regras do jogo e a consciência que as crianças têm dessas regras.

Assim, ele reconhece a distinção entre o conhecimento que as crianças podem ter de um jogo, sabendo jogá-lo em ações práticas e a consciência que elas podem ter do real papel da observância das regras do jogo para a atividade em grupo.

A importância desse estudo fica clara ao se conceber a moral como ligada ao respeito às regras sociais, e a partir dos jogos pode-se compreender o processo de desenvolvimento dessa noção por parte da criança.

Os resultados obtidos permitiram a Piaget estabelecer a evolução da noção das regras em três tipos diferentes: a) a **regra motora**, que se confunde com o hábito e nasce da ritualização dos esquemas de adaptação motora; b) a **regra coercitiva**, que advém do respeito unilateral e da crença pela criança de que as regras provêm dos adultos e são sagradas e

obrigatórias; c) e finalmente a **regra racional**, quando a criança entende que a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade entre as partes envolvidas.

Esses três tipos de regras passam por um processo evolutivo intimamente ligado ao desenvolvimento psicogenético da criança e das relações sociais que ela estabelece com o mundo. O primeiro tipo está ligado ao período que se chama de anomia, o segundo à heteronomia, e o terceiro à autonomia.

Na segunda parte da obra, Piaget relata os resultados das pesquisas sobre o realismo moral e sua relação com a coação adulta. Faz isto abordando questões sobre os desajeitamentos infantis, o roubo e a mentira.

Em suas pesquisas, distingue o realismo moral como característica das crianças egocêntricas e heterônomas e produto da coação do adulto sobre a criança, que a levam a não se relacionar autonomamente com o mundo. Sua razão está subordinada à autoridade e independente da consciência.

Para esse autor a criança vê o dever de forma heterônoma, e acredita que a regra deve ser observada ao "pé da letra" e não baseada em seu espírito. A responsabilidade dos atos deve ser analisada objetivamente pelas suas conseqüências e não em função da intenção.

Distingue também, esse autor, a autonomia da consciência como o elemento que se opõe ao realismo moral. Essa consciência desenvolve-se com a interiorização das ordens e da avaliação subjetiva da responsabilidade, por meio da cooperação e do respeito mútuo entre os pares.

Seguindo o mesmo caminho da noção das regras do jogo, as pesquisas de Piaget mostram o sentido evolutivo do realismo moral em direção à autonomia, quando a verdade dos fatos deixa de ser imposta externamente à criança e passa gradualmente a ser compreendida pela consciência pessoal autônoma.

Na terceira parte do livro, Piaget abordou a questão da cooperação e também o desenvolvimento da noção de justiça na criança.

Com relação à noção de justiça, as pesquisas desenvolvidas mostraram que esse sentimento se manifesta na criança sob três formas distintas.

A primeira, a **justiça imanente**, quando a criança acredita que as sanções emanam das próprias coisas ou de Deus, devido às suas más ações, sendo, então, automáticas. Essa noção está ligada diretamente à crença na importância das sanções, e à segunda forma de justiça.

A segunda forma é a **justiça retributiva**, considerada a mais primitiva, por ser a que perderá mais elementos com o desenvolvimento intelectual, visto que na medida em que o sujeito sai de seu egocentrismo, deixa progressivamente de acreditar na justiça imposta pelos adultos. Ligada à coação adulta, a justiça retributiva tem como base as sanções punitivas.

A criança acredita que quanto mais severa for a sanção mais será eficaz para fazer o faltoso cumprir seu dever. Independente da razão da punição, a criança sempre acredita que as ações dos adultos são justas, por se basearem na coação e no respeito unilateral.

A terceira forma é a da **justiça distributiva**, a qual se baseia no princípio da igualdade e da reciprocidade e vai conquistando espaço cada vez maior no julgamento das crianças, em detrimento das sanções expiatórias.

Esse princípio de justiça opõe-se à justiça retributiva, e também surge com o estabelecimento de relações de respeito mútuo e do desenvolvimento da autonomia.

Os resultados das diversas pesquisas relatadas nessa obra levaram Piaget a defender a existência de dois tipos de moral, que se opõem, embora façam parte de um processo psicogenético construído durante o desenvolvimento do sujeito.

O primeiro, a moral da coação, ou do respeito unilateral e da heteronomia. O segundo, a moral da cooperação, ou do respeito mútuo e da autonomia.

Nas conclusões da obra citada (1932/77,p.342), seu autor afirma:

*"A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório; e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irredutível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação."*



Em seu livro *Estudos Sociológicos (1965/73a)*, Piaget discute as etapas de socialização do homem, a partir de um paralelo entre o nível das relações de ordem intelectual que os indivíduos estabelecem entre si e o desenvolvimento das operações lógicas.

Antes do aparecimento da linguagem, quando o indivíduo se encontra no período denominado de sensório-motor, não existe a socialização da inteligência. Os atos "inteligentes", como a imitação dos gestos, para o autor, são trocas que não interessam efetivamente ao intelecto (ibid.,p.179), sendo, portanto, um período de inteligência puramente individual.

No estágio pré-operatório, a criança realiza trocas sociais que permanecem no meio do caminho entre o individual e o social, e ela ainda não consegue diferenciar o seu ponto de vista do de outras pessoas. É o período do **egocentrismo**. Esse novo período de desenvolvimento do pensamento permite que as trocas sociais efetivamente se iniciem, mas elas não serão de natureza operatória.

Assim, nesse período ela não consegue coordenar suas ações com as de outras pessoas e fica centrada num sistema estático de referência. Por exemplo, não consegue sistematizar e nem coordenar discussões e nem jogos coletivos.

Somente no período das operações concretas é que a criança conseguirá um grande progresso na socialização e será capaz de cooperar no sentido real do termo (co-operar). Assim, por meio da reflexão terá condições de coordenar diferentes pontos de vista e de sistematizar e organizar seu discurso e trocas sociais.

No período das operações formais a capacidade de socialização completa-se e o pensamento torna-se coletivo, com base em transformações operatórias cada vez mais complexas.

Piaget constata, então (ibid,p.180), uma correlação íntima entre o desenvolvimento das operações lógicas no indivíduo e a socialização, concluindo que nem o desenvolvimento dos instrumentos lógicos individuais permitem a cooperação, e nem a cooperação causa o desenvolvimento desses instrumentos. Piaget afirma que o social e o individual mantêm uma relação dialética e "*são indissociáveis de uma única e só realidade*" (ibid.,p.181), desenvolvendo-se lado a lado num movimento em espiral.

Em seu trabalho "Ecrits Sociologiques" (1976/78), Piaget aprofunda a discussão sobre o que significa a cooperação e qual sua importância para o desenvolvimento do indivíduo.

Define a cooperação como sendo:

*"tout rapport entre deux ou n individus égaux ou se croyant tels, autrement dit tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige" (ibid.,p.226).*

Nesse trabalho, de cunho psicológico e sociológico, mostra que a cooperação é um processo de relação social e, antes de mais nada, um fator que influencia o desenvolvimento social, moral, cognitivo e, conseqüentemente, da personalidade do indivíduo.

Presente já nas relações sociais mais elementares, no início está indissociada e subordinada à coação. Com o passar do tempo, ela se torna o outro pólo das relações sociais, dissociando-se da coação.

O que retarda essa dissociação é o forte egocentrismo infantil e as relações autoritárias que são estabelecidas nas famílias em que predomina o respeito unilateral.

Num processo interligado, o enfraquecimento desse egocentrismo e a convivência cada vez maior com crianças coetâneas permitem que as trocas sociais e cognitivas ocorram de forma cada vez mais intensa, abrindo caminho para as relações de cooperação.

Para Piaget a cooperação possibilita o surgimento da lógica das relações, a qual é essencial para o desenvolvimento intelectual, por meio da reciprocidade. A construção dos instrumentos lógicos ocorre quando o sujeito coloca em reciprocidade seus pontos de vista, adquirindo a possibilidade de considerar o ponto de vista dos outros.

Para o autor, a cooperação e a reciprocidade são dois aspectos do mesmo processo, sendo a cooperação o fato empírico e a reciprocidade o ideal lógico. (ibid,p.239)

Isso abre novos caminhos para a criança, e a cooperação torna-se fonte de transformações no pensamento infantil, permitindo uma maior consciência das atividades intelectuais.

Essas transformações são de três tipos: a) as que permitem à criança uma maior reflexão e consciência de si, porque o psiquismo e as qualidades morais e intelectuais do sujeito são descobertas quando este assimila os pontos de vistas dos outros aos dele; b) as que possibilitam a dissociação entre o subjetivo e o objetivo, ao confrontar o sujeito à experiência imediata com o meio e com outros sistemas de referências mais amplos, favorecendo uma

maior compreensão da realidade; c) e, finalmente, as que são fontes de regulação, uma vez que se opõem à parcialidade da coação e abrem espaço para o pensamento racional e a reciprocidade.

Portanto, essa natureza reflexiva, crítica e reguladora da cooperação é que permite a socialização intelectual do homem, abrindo espaço para a construção de um equilíbrio racional consciente.

Ao promover esses três tipos de transformação no pensamento infantil, a cooperação torna-se também o ponto de partida para a compreensão da ligação estreita entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral.

Piaget afirma:

*"a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação...a lógica não é coextensiva à inteligência, mas consiste no conjunto das regras de controle que usa a própria inteligência para dirigir-se. A moral desempenha um papel análogo quanto à vida afetiva."*(1932/77,p.345)

O desenvolvimento da consciência lógica e moral é fruto de condições psicossociais presentes na interação do indivíduo com a sociedade e o mundo.

Ao confrontar o sujeito com terceiros, a cooperação funciona como elemento catalisador dos processos de tomada de consciência, e permite ao indivíduo normatizar a razão e os equilíbrios funcionais da atividade mental.

Em suma, ao libertar a criança da mística da palavra adulta e da coação, a cooperação será responsável pela socialização da mente, e abrirá caminho para o desenvolvimento da autonomia da consciência.

No exposto acima, fica clara a importância da cooperação como processo e como procedimento, essenciais para o desenvolvimento da criança.

Dentro do assunto da moralidade, em consonância com os fundamentos da Epistemologia Genética, a cooperação abre perspectivas inovadoras para a compreensão da psicogênese do desenvolvimento moral, e torna-se fonte de um amplo potencial de investigação científica.

## 2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

### 2.1- PESQUISAS SOBRE MORALIDADE NO EXTERIOR

As obras sobre o desenvolvimento da moralidade que se seguem ao trabalho de Piaget são muito variadas, e de fontes teóricas diversas.

Pode-se agrupá-las em três tipos diferentes: aquelas que criticam abertamente Piaget; as que seguem fielmente o modelo piagetiano; e as que partem dos pressupostos levantados por Piaget e tentam estabelecer novas bases para a compreensão da moralidade.

#### A) PESQUISAS QUE CRITICAM PIAGET

No primeiro grupo podem ser citados inicialmente alguns teóricos ligados à Psicologia da Aprendizagem, que acreditam que a experiência social e o condicionamento são as principais causas da aprendizagem dos valores morais.

Opondo-se à Psicologia Genética estruturalista e evolutiva de Piaget, estes psicólogos defendem o condicionamento do comportamento infantil. O desenvolvimento da moralidade ocorre pela identificação dos valores adultos paternos, e é obtido pela fuga da punição em busca da recompensa, pelas crianças.

A pesquisadora italiana Matilde Fanier Bagat no livro "*Verso l'Autonomia Morale*" (1982), cita alguns trabalhos que criticam a obra de Piaget a partir dos pressupostos da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia da Modelagem Social. Essa polêmica

será apresentada a seguir para exemplificar as críticas que fazem esses teóricos.

H.J. Eysenck (apud Bagat, 1982, p.20) explica esse desenvolvimento pelas leis clássicas do condicionamento, e a criança evita a ansiedade proveniente do medo e da dor comportando-se da maneira como os adultos exigem.

J. Aronfreed (apud Bagat, ibid., p.20) relaciona a punição e a recompensa, dando-lhes caráter gerador de estados emotivos, como o prazer e dor, a satisfação e a insatisfação. Com o passar do tempo, essa aprendizagem instrumental forma os hábitos que são interiorizados e definem o comportamento.

Um extenso trabalho de crítica ao modelo piagetiano foi realizado pela Psicologia de Modelagem Social de Albert Bandura. Segundo este autor, a criança aprende observando e imitando o comportamento das pessoas à sua volta, que lhe servem de modelo, principalmente aquelas que têm um certo poder sobre elas ou que têm relações de estima e de afeto.

Por meio de algumas pesquisas que utilizaram as histórias apresentadas por Piaget em seus trabalhos, A. Bandura e F. McDonald, citados por Bagat (ibid., p.25) discordaram de Piaget e afirmaram que sua teoria era limitada, uma vez que os resultados obtidos por eles mostraram que o julgamento moral das crianças era facilmente modificado diante de modelos adultos.

Esse estudo consistiu em obter as respostas de algumas crianças numa primeira fase, e depois colocá-las diante de alguns modelos adultos que davam respostas opostas àquelas das

crianças. Numa terceira fase, elas foram novamente entrevistadas para ver se o modelo havia influenciado em seu julgamento moral.

Os resultados por eles obtidos mostraram que as crianças eram propensas a mudar seu julgamento após escutarem a resposta dos adultos, e para os autores isso era a confirmação da teoria de modelagem social no que se refere ao julgamento moral.

Essa pesquisa criou uma grande polêmica e foi confrontada com a investigação de Cowan et Al (apud Bagat, *ibid.*, p.27). Esses autores discordaram de que a modelagem social fosse uma condição suficiente e necessária para a modificação das respostas morais, e reproduziram a pesquisa de Bandura e McDonald. O resultado a que chegaram é que a eficácia do modelo adulto depende de condições metodológicas, e afirmaram que havia diferença se o pós-teste fosse realizado logo após a influência adulta ou se realizado, por exemplo, 15 dias depois.

Bandura respondeu a esse artigo (apud Bagat, 1982, p.28), negando a existência de duas morais estruturalmente diversas, uma vez que a grande maioria dos sujeitos das duas pesquisas havia oscilado consideravelmente, entre as respostas de heteronomia e as de autonomia. Para o autor citado, essa oscilação nas respostas só poderia ser explicada pelo condicionamento que o ambiente externo operava nas crianças.

Parece que Bandura não se aprofundou na leitura da obra de Piaget, que sempre destacou a importância das relações com os adultos e com a sociedade para explicar a passagem da heteronomia para a autonomia. Também não leva em consideração o fato de que Piaget não proclama a existência de estágios rígidos de



heteronomia e de autonomia, havendo um período de transição em que essa oscilação é absolutamente normal.

A discussão é retomada pelo trabalho de G.Di Stefano, M.C. Levorato e F. Simion (apud Bagat,ibid,p.29), que replicaram a pesquisa de Cowan et Al (op.cit.), com alterações metodológicas e na forma de análise. Embora seus resultados confirmem a influência adulta, eles discordam da explicação pelo condicionamento.

Para eles a resposta tem como base o respeito pelo adulto, e seus resultados mostraram que essa influência era maior quanto mais nova fosse a criança. As crianças mais velhas, que estavam no estágio cognitivo operatório, só mudavam de opinião quando achavam justo o juízo do adulto.

Continuando o aprofundamento desta oposição ao condicionamento social de Bandura, F.Simion (apud Bagat,1982,p.32) realizou outra pesquisa tentando mostrar que a idade do sujeito é uma variável importante na capacidade do ambiente externo influenciar o julgamento moral.

Trabalhando com 80 crianças de 6 e 7 anos de idade, nas provas de responsabilidade objetiva e subjetiva de Piaget, o pesquisador notou que pelo menos 50% das crianças que haviam dado respostas de responsabilidade objetiva mudaram seu julgamento após expostas ao modelo adulto oposto. No entanto, das crianças que haviam dado resposta de responsabilidade subjetiva, nenhuma mudou seu tipo de julgamento após ser exposta ao modelo adulto contrário.

As conclusões dessa polêmica indicam que as influências do ambiente não são condição suficiente e nem as mais importantes para explicar as modificações no julgamento moral, conforme a teoria de modelagem social de Albert Bandura.

Elas parecem confirmar a teoria de Piaget de que uma série de variáveis influenciam no desenvolvimento do julgamento moral. O respeito pela fonte das regras sociais, a idade do sujeito, a experiência social precedente e o nível das estruturas mentais que ele possui, são fatores que têm influência no julgamento da criança.

A principal fonte de críticas à teoria do desenvolvimento moral de Piaget está na psicologia da aprendizagem norteamericana, que têm como base o sujeito passivo que internaliza, copia e reproduz os modelos externos, por meio de condicionamentos e/ou modelagens.

Os resultados mostrados acima evidenciam outra realidade, e parece que a causa das divergências nos resultados está na epistemologia subjacente a cada teoria e na metodologia utilizada nas pesquisas.

Recentemente, novas discussões têm surgido sobre conceitos de moralidade. No trabalho de Piaget e também de Kohlberg (apud Lourenço, 1991, p.17), o princípio básico da moralidade é a justiça, que fornece os fundamentos para as noções de bem e de obrigação. Até mesmo sentimentos tais como benevolência, solidariedade e "care" (atenção com os outros), estão subordinados ao princípio de justiça.

Diferente dessa visão, alguns teóricos, como Gilligan (apud Lourenço, *ibid.*, p.18) defendem a idéia de que a noção de "care" (atenção com os outros) é irreduzível à noção de justiça e tem um caminho de desenvolvimento diverso desta.

Lourenço (*ibid.*) entrou nessa discussão e realizou uma pesquisa que apresentava para crianças situações que envolviam transgressões aos princípios de justiça e "care" (atenção com os outros). Ele tentou ver se realmente existem dois caminhos independentes no desenvolvimento moral, por meio do princípio evocado nas respostas das crianças.

Com os resultados obtidos conclui o pesquisador pela não existência desses dois caminhos distintos de desenvolvimento, uma vez que a maior parte das crianças estudadas trataram as transgressões de "care" com argumentos de justiça.

Essa questão está contida em uma discussão mais ampla, trazida por Korthals (1992), segundo a qual um grande debate nos dias de hoje consiste na definição de moralidade e sua implicação na educação.

O pesquisador apresenta duas visões distintas: a "*narrow morality*" (moralidade em um sentido reduzido), e a "*broad morality*" (moralidade em um sentido amplo).

Entende-se por "*narrow morality*" a moralidade com base na justiça imparcial, nas normas universais e no princípio da obrigação. Essa visão é defendida por autores como Kant, Habermas e Kohlberg, os quais admitem que a educação moral deve objetivar o desenvolvimento de uma moral racional universal e construir normas universais, transcendendo as normas particulares.

Por "*broad morality*" entende-se a moralidade que se baseia nas normas sociais que são particulares. A educação moral deve ser fundamentada no ensino de valores tradicionais e de virtudes. Esse princípio é defendido por autores como Hegel, Durkheim, MacIntyre e Gilligan.

Korthals (ibid.) defende que a teoria de Piaget, com base nos princípios da cooperação e do respeito mútuo, contraria tais visões e, ainda que não responda a todas as questões dessa discussão, estabelece um *tertium* entre elas e torna-se um instrumento importante para o desenvolvimento da criança em um mundo moderno culturalmente diverso.

## B) PESQUISAS QUE SEGUEM O MODELO PIAGETIANO

Um ramo das pesquisas sobre moralidade ficou fiel ao modelo piagetiano. Buscando elucidar a psicogênese do desenvolvimento moral, as investigações procuram examinar a validade ou não das afirmações contidas no livro *O Julgamento Moral na Criança* (op.cit.).

Abrindo um parêntese para as divergências metodológicas, conforme salientado anteriormente, a maioria das pesquisas realizadas em todo o mundo corrobora os resultados obtidos por Piaget.

As diferenças encontradas são principalmente em relação ao ritmo da psicogênese moral, que pode ser influenciado por diversos fatores, tais como a diversidade cultural e as

situações específicas das provas. Mas, via de regra, elas confirmam os pressupostos gerais da teoria, do princípio evolutivo da heteronomia em direção à autonomia.

Surgem, também, novas explicações para os resultados das pesquisas que buscam a coerência com o desenvolvimento ocorrido na Epistemologia Genética de Piaget com o passar do tempo. Assim, as explicações para a passagem da heteronomia para a autonomia começam a levar em consideração também as estruturas pré-operatórias e operatórias do pensamento, conforme o trabalho de Simion (apud Bagat, 1982, p.33).

Dois trabalhos internacionais que procuram compilar as pesquisas na área são os desenvolvidos por Mogdil e Mogdil (1976), e o de Thomas Lickona (apud Freitag, 1992, p.193). Essas obras trazem uma grande revisão bibliográfica do caminho que tomou as pesquisas sobre a moralidade após a publicação de *O Julgamento Moral na Criança*.

Sob coordenação de Montserrat Moreno, pesquisadores de Barcelona (Espanha) vêm desenvolvendo um programa de educação construtivista chamado de Pedagogia Operatória, que busca inovar as relações educativas a partir da teoria de Piaget. Uma dessas pesquisadoras (Benlloch) vem realizando observações e estudos que comprovam a importância da cooperação e das relações interpessoais para o desenvolvimento cognitivo, social e moral da criança (id. 1987).

Um trabalho de grande interesse nessa área, é o desenvolvido pela italiana Matilde Panier Bagat. Em seu livro *Verso l'Autonomia Morale* (op.cit.), a autora relata uma série de pesquisas que, além de confirmar o trabalho de Piaget, aprofunda a discussão sobre a influência social e educativa no desenvolvimento do julgamento moral infantil.

A mesma autora cita diversos outros trabalhos seus sobre o tema, e tivemos acesso aos artigos *Annotazioni e Riflessioni sull'Autonomia Morale* (1986), e *Normes et Valeurs: Le Concept d'Obeissance chez l'Enfant* (1988), publicado em conjunto com a pesquisadora Suíça Donata Fabbri Montesano. No primeiro artigo, Bagat relata os resultados de pesquisas transversais e longitudinais sobre o desenvolvimento do julgamento moral na criança, e conclui, após verificar julgamentos predominantemente heterônomos em crianças de classe social baixa, que a natureza das relações estabelecidas com os adultos tem grande importância para o desenvolvimento da autonomia. No segundo artigo, as pesquisadoras apresentam resultados de estudos sobre o conceito de obediência em crianças entre 5 e 11 anos de idade. Eram-lhes contadas pequenas histórias em que tinham de finalizar escolhendo entre obedecer e desobedecer outra criança, ou um adulto, ou os pais. As autoras observaram que a obediência tem relação com a fonte de onde emanam as ordens que a criança recebe.

Alguns trabalhos brasileiros sobre o tema serão apresentados mais adiante.

### C) PESQUISAS QUE PROCURAM ULTRAPASSAR PIAGET

O autor que deu seqüência ao trabalho iniciado por Piaget no campo da moralidade, fazendo grandes contribuições nesta área, sem dúvidas, foi o americano Lawrence Kohlberg (1927-1987).

Ex-aluno de Piaget, Kohlberg sentiu uma limitação na obra de seu mestre, que trabalhou o desenvolvimento da consciência moral somente até os 12-13 anos de idade. Para ele, esse processo estendia-se pelo menos por mais uns 10 anos, e tinha uma relação direta com o desenvolvimento lógico-matemático.

Desde a defesa de sua tese de Doutorado (1958), quando pela primeira vez admitiu a existência de estágios hierárquicos e seqüenciados de desenvolvimento moral, Kohlberg produziu uma vasta obra de livros, artigos e pesquisas, que fizeram dele um dos psicólogos mais citados nos Estados Unidos e na Europa.

Suas pesquisas, em conjunto com inúmeros estudiosos e seguidores como E. Turiel, J. Rest, A. Higgins, R. Mayer, A. Colby, M. Blatt, dentre outros, abrangeram diferentes aspectos do desenvolvimento e da educação moral, as quais trouxeram uma comprovação empírica para sua teoria e lhe deram um caráter universal a partir dos estudos interculturais.

Fiel aos pressupostos da Epistemologia e da Psicologia genética de Piaget, ele concentrou seu trabalho no estudo de adolescentes e adultos, e defendeu a existência de seis estágios de desenvolvimento da moralidade, contidos em três grandes níveis (Kohlberg, 1984, p.174-176):

## NÍVEL PRÉ-CONVENCIONAL

### Estágio 1: Moralidade Heterônoma-

O sujeito é egocêntrico e age pelo princípio da obediência, do medo do castigo e para evitar aborrecimentos.

### Estágio 2: Individualismo, intenção instrumental e troca-

O sujeito é egoísta e age de acordo com seus próprios interesses e necessidades. Sua base de ação é a troca.

## NÍVEL CONVENCIONAL

### Estágio 3: Expectativas interpessoais mútuas, e conformidade interpessoal-

É a moral do bom menino e da boa menina. Age para obter aprovação e agradar os outros. Procura seguir as regras sociais.

### Estágio 4: Sistema social e consciência-

Age para a manutenção da autoridade e da ordem social. Cumpre seus deveres e obrigações e diferencia o social do individual.

## NÍVEL PÓS-CONVENCIONAL

### Estágio 5: Contrato social e direitos individuais-

O dever é definido pelo contrato social e procura evitar a violação dos direitos dos outros e da vontade e bem estar da maioria. O indivíduo tem prioridade relativa em relação ao social.

### Estágio 6: Princípios éticos universais-

Prioridade para os princípios universais de justiça. Respeito aos direitos humanos e à dignidade individual. Reconhece as pessoas como fins em si mesmo e que precisam ser tratadas como tal.

Para esse autor, atingir o último estágio do desenvolvimento moral é um objetivo que deve ser almejado por todas as pessoas, por ser um estágio de maior equilíbrio psicológico e ter uma forte fundamentação filosófica que defende valores morais universais.



Esses estágios são isomorfos aos da construção das estruturas lógico-matemáticas, posto que seguem uma seqüência invariante, são organizados hierarquicamente, formam uma totalidade integrada que absorve a anterior, e são cada vez mais equilibrados, integrados e competentes.

Kohlberg (1984,p.390) apresenta um quadro em que é mostrado o paralelismo entre os estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget e os estágios do desenvolvimento moral por ele elaborado, como pode ser visto a seguir:

---

#### ESTAGIOS COGNITIVOS

##### ***Pré-operacional:***

A função simbólica aparece mas o pensamento é marcado pela centração e irreversibilidade.

##### ***Operações Concretas:***

Surge a classificação, conservação e seriação, e o objetivo é diferenciado do subjetivo.

##### ***Início das operações formais:***

Há o desenvolvimento da coordenação de reciprocidade com inversão e aparece a lógica proposicional.

##### ***Operações formais básicas:***

Surge o raciocínio hipotético-dedutivo, envolvendo habilidades para estabelecer relações entre variáveis e organizar análises experimentais.

##### ***Operações formais consolidadas:***

As operações tornam-se completamente exaustivas e sistemáticas.

---

#### ESTAGIOS MORAIS

##### ***Estágio 1 (heteronomia):***

O certo e o errado são determinados pela autoridade e pela consequência física das ações.

##### ***Estágio 2 (Trocas):***

A interação cooperativa é baseada em simples trocas, e o certo é definido como o que serve aos próprios interesses e desejos.

##### ***Estágio 3 (Expectativas):***

A ênfase é dada para o estereótipo do bom sujeito e age buscando aprovação dos outros.

##### ***Estágio 4 (Sistema social):***

Busca a manutenção da ordem social por meio da obediência às leis, e busca cumprir suas obrigações.

##### ***Estágio 5 (Contrato social):***

O certo é definido pelos acordos mútuos estabelecidos por toda a sociedade.

---

\*OBS: Neste quadro Kohlberg não apresenta o estágio 6.

O autor, portanto, estabelece a ligação estreita entre o desenvolvimento cognitivo e o moral, num relativo paralelismo. Isso porque ele deixa claro que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral.

O pensamento moral é mais complexo, e diferenciado do pensamento lógico, porque sua coordenação envolve os sujeitos, seus pontos de vista e relações, e considera os efeitos das ações sobre todas as pessoas envolvidas, além dos objetos presentes.

## 2.2- PESQUISAS SOBRE MORALIDADE NO BRASIL

O tema da moralidade foi relegado a um segundo plano pelo próprio Piaget, o que faz com que poucas pessoas no Brasil se interessem em realizar estudos sobre esse aspecto da obra piagetiana.

Com base nos estágios de desenvolvimento moral elaborados por Kohlberg, BIAGGIO (1975 e 1976) realizou um estudo comparativo entre universitários brasileiros e americanos (1975) e outro entre adolescentes brasileiros, americanos e mexicanos (1976), procurando verificar o nível de consciência moral nos sujeitos dessas culturas.

Os resultados obtidos foram similares e ela concluiu concordando com a existência de uma seqüência universal de estágios de desenvolvimento moral.

BICUDO (1978), em sua tese de livre-docência, realizou um estudo teórico interdisciplinar sobre a educação moral no currículo escolar, trabalhando com aspectos da axiologia, da ética e da psicologia. Apesar de não ser um estudo somente piagetiano a autora trabalhou também com o conteúdo desse autor, e concluiu afirmando a importância da educação moral nas escolas.

FINI (1979), em sua dissertação de Mestrado, realizou extenso e significativo trabalho sobre a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg. Realizando uma vasta revisão bibliográfica dessa teoria, a autora adota uma postura crítica diante da tendência de psicólogos e educadores limitarem seu estudo à mera utilização das escalas de desenvolvimento de Kohlberg. A autora salienta também as dificuldades encontradas por esse autor para confirmar empiricamente a existência do sexto estágio de sua escala.

Ainda, com base nas escalas de Kohlberg, BZUNECK (1975), em sua dissertação de Mestrado, estudou o nível de desenvolvimento moral em crianças e adolescentes de escolas públicas e particulares, na cidade de Londrina (PR).

Por não encontrar diferenças significativas nas respostas de crianças de diferente nível social, esse autor concluiu pela semelhança existente nas relações estabelecidas entre professores e alunos dentro das escolas, públicas e particulares. Ou seja, as relações que predominam são as de coação, respeito unilateral e o individualismo.

Em sua tese de Doutorado, BZUNECK (1979) continua ainda a investigar o problema da moralidade. Utilizando o Teste de julgamento de Situações de J. Rest, busca o estudioso saber se existe diferença entre o julgamento moral de adolescentes delinqüentes e não-delinqüentes, levando em conta também a origem familiar dos sujeitos: se são provenientes de famílias desfeitas pela ausência paterna, ou se são intactas.

Após aplicar as provas, ele conclui que *"os não-delinqüentes apareceram como mais evoluídos que os delinqüentes, e a variável família desfeita esteve associada, na maioria dos casos, a escores mais baixos nesse teste"* (ibid.).

*"O problema da moralidade na teoria de Jean Piaget"*, é o título da Dissertação de Mestrado em que CASTELLO BRANCO (1979) procura fazer uma discussão teórica sobre a relação entre o desenvolvimento moral, o cognitivo e a afetividade na obra de Piaget. Baseando-se também no trabalho psicanalítico de Freud, a autora discorda do significado atribuído por Piaget ao "inconsciente", e conclui que existe uma ligação entre o desenvolvimento cognitivo e o moral mas não pode afirmar que há correlação entre a gênese da moralidade e os componentes afetivos.

Duas pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul defenderam Dissertações de Mestrado a partir da teoria do desenvolvimento moral de Piaget e Kohlberg, mas apoiaram-se também nas Teorias de Aprendizagem e Modelagem Social. Sordi (1983) investigou as "relações entre o julgamento moral e o locus de controle em crianças de diferentes níveis sócio-econômicos", e focalizou a discussão na influência que as práticas educacionais

familiares exercem tanto sobre o julgamento moral, quanto ao locus de controle (Teoria de Aprendizagem Social). GERBASE (1984) estudou as relações entre pais, escolas e amigos e o julgamento moral de adolescentes, com base nas escalas de desenvolvimento moral de Kohlberg e na Teoria de modelagem Social. Avaliando alunos de uma escola "liberal" e outra "tradicional", aqueles da escola liberal demonstraram maior nível de desenvolvimento, e a autora conclui que a escola pode ter um papel relevante na formação de um pensamento moral crítico.

FREITAG (1984), valendo-se tanto do referencial de provas de Piaget, quanto de dilemas de Kohlberg, realizou pesquisa com crianças e adolescentes de diferentes níveis sócio-econômicos em três escolas públicas e em uma favela de São Paulo. A pesquisa enfocou a competência linguística, moral e lógica dos sujeitos.

No campo da moral, foi estudado o conhecimento prático e a consciência das regras dos jogos, a intenção e a consequência dos atos, e o julgamento de adolescentes em situação de conflito.

A autora encontrou uma forte relação entre a origem sócio-econômica e o desenvolvimento moral obtido nas provas, favorecendo as crianças de nível social mais alto.

DE LA TAILLE (1984) fez um trabalho interessante sobre a razão e o juízo moral em sua dissertação de mestrado, a partir do estudo das obras *L'Etranger*, de Albert Camus, e *Le Jugement Moral chez l'Enfant*, de Piaget.

Analisando essas obras, o autor conclui que para se entender o papel da razão no juízo moral deve-se ter o cuidado de separar dois universos: o universo moral e o universo real. O segundo é fruto do entendimento analítico do mundo e pressupõe, para sua melhor elaboração, o desenvolvimento da inteligência. O primeiro divide o segundo entre o bem e mal.

O pesquisador reproduziu alguns estudos de Piaget no trabalho citado e os resultados obtidos confirmaram aqueles contidos em *O Julgamento Moral na Criança (op.cit.)*.

MENIN (1985) investigou a passagem da heteronomia para a autonomia a partir das regras estabelecidas em sala de aula. Trabalhou com crianças entre 6 e 11 anos de idade, de classe média e média/alta da cidade de Presidente Prudente, tentando identificar: como ocorre a coação dos professores sobre os alunos em sala de aula; a prática e a consciência das regras pela professora e entre as crianças; como as crianças julgam as transgressões das regras pela professora; e o tipo de relações estabelecidas entre as crianças.

A autora conclui que as relações estabelecidas na escola fortalecem a heteronomia moral, por meio da coação exercida pelos professores e funcionários. Da forma como a escola se encontra estabelecida, não existe lugar para o desenvolvimento da autonomia moral na rotina das salas de aula.

Uma tentativa para estabelecer a relação entre o desenvolvimento moral e o cognitivo foi feito por UEMURA (1989) em sua tese de Doutorado.

Comparando a capacidade cognitiva e moral de crianças institucionalizadas, trabalhou com um grupo de crianças que apenas passava o dia na escola, e outro que morava na instituição. Os resultados confirmaram a relação entre os dois aspectos.

Embora tenha sido encontrado atraso na construção das estruturas mentais de todas as crianças, mesmo as que demonstraram algum progresso cognitivo tiveram fraco desempenho no julgamento moral teórico, o que corrobora o princípio de que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária, mas não suficiente para o moral.

Um dado interessante de pesquisa foi que ela encontrou julgamentos mais rigorosos por parte das crianças que viviam com suas famílias, o que a autora atribui à violência física e à coerção mais forte exercida pela família sobre as crianças.

OLIVEIRA (1989), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa de intervenção com base na proposta pedagógica do PROCESSO DE CLARIFICAÇÃO DE VALORES de R. HERSH, D. PAOLITTO e J. REIMER contida no livro *El Crescimiento Moral: de Piaget a Kohlberg (1979/84)*.

Esse processo consiste na participação do professor como elemento gerador de conflitos cognitivo-afetivos, coordenando o processo de construção da moralidade.

Trabalhando como professora de Educação Moral e Cívica em uma sala de sexta série de uma escola pública da cidade de Monte Mor (SP), a pesquisadora colheu resultados de evolução qualitativa da moralidade durante o ano escolar. Enquanto no início

do ano todos os alunos encontravam-se no estágio 1 de desenvolvimento (escala de Kohlberg), no final a maior parte estava em transição para o segundo estágio, demonstrando maior consciência e coerência em seus raciocínios.

CASTRO (1989) realizou uma importante pesquisa bibliográfica sobre os estudos acadêmicos da moralidade realizados no Brasil, com base na teoria piagetiana, até o ano de 1988. A autora conclui que as pesquisas brasileiras sobre o assunto ainda são escassas e possuem várias vertentes, mas abrem a possibilidade de uma rica investigação na sua relação com a pedagogia.

Para finalizar, o trabalho recente de dois autores já mencionados merecem ser destacados.

Primeiro, as pesquisas coordenadas por DE LA TAILLE (1991 e 1992) sobre a "Fronteira Moral da Intimidade". Baseando em Piaget, o autor e colaboradores vêm tentando entender como o juízo moral regula as condutas humanas a respeito do falar-de-si ou calar-sobre-si.

Também merece destaque o trabalho de FREITAG (1992), no livro *Itinerários de Antígona - A questão da moralidade*, a autora usa a tragédia de Sófocles para discutir as principais teorias da moralidade dentro do campo da Filosofia, Sociologia e Psicologia. Conclui defendendo a Teoria da Ação comunicativa de Habermas (ibid.,p.233) como uma proposta para conciliar estes três ramos da ciência no campo da moralidade.



Encerrando esta revisão bibliográfica, nota-se a importância da obra de Piaget para o estudo do desenvolvimento da moralidade, e o vasto campo aberto para a realização de novas investigações sobre o assunto. Embora ainda exista muita polêmica sobre os pressupostos da teoria piagetiana e os resultados de seus estudos, as pesquisas que sucederam a publicação de *O Julgamento Moral na Criança* (op.cit.), têm confirmado sua teoria.

Esta pesquisa insere-se no conjunto das mencionadas anteriormente, visto que, tem como um dos objetivos estudar o julgamento moral da criança. Entretanto, no seu aspecto fundamental, difere das demais porque pretende verificar a influência do "ambiente cooperativo" no julgamento moral de sujeitos pré-escolares que se encontram na fase da heteronomia.

### 3. O PROBLEMA DA PESQUISA

Nas obras de Piaget sobre a moralidade (1932/77, 1944/58, 1967a), sobre as relações sociais (1965/73a e 1976/78) e em algumas relativas à cognição (1948/73b, 1966/80, e 1967/83), a cooperação surge como elemento central no processo de desenvolvimento cognitivo e moral do indivíduo.

Apesar da importância da cooperação, não é grande o acervo de investigações realizadas sobre o assunto por parte de pesquisadores brasileiros e de outros países. Isso fica claro na revisão bibliográfica apresentada anteriormente. Esse é um dos pontos que chama atenção para a necessidade de se investigarem os fatores que influenciam a evolução das relações de cooperação.

Piaget estabelece as idades entre 7 e 8 anos como o período do desenvolvimento psicogenético em que, em média, as crianças constroem as estruturas mentais que permitirão o surgimento das operações reversíveis do pensamento, ou do raciocínio lógico.

Quando se refere à cooperação, Piaget, na verdade, quer dizer "co-operação", que é uma relação que pressupõe a interação entre indivíduos capazes de operar logicamente. Portanto,

*"a criança não pensa mais em função dela só, mas da coordenação, real ou possível, dos pontos de vista. é assim que ela se torna capaz de discussão - e desta discussão interiorizada, e conduzida consigo mesma, que é a reflexão - de colaboração, de exposições ordenadas e compreensíveis para o interlocutor (1965/73a, p.180).*

Piaget afirma que as trocas sociais e intelectuais com base na reciprocidade e as relações de respeito mútuo são elementos que influem decisivamente para a descentração cognitiva da criança e permitem o aparecimento da cooperação.

A partir das considerações de Piaget sobre a cooperação e da revisão bibliográfica realizada formula-se uma das questões que constituem objeto da presente investigação:

"Como evoluem as trocas sociais e intelectuais nas crianças que participam de um "ambiente cooperativo" na pré-escola ?".

A razão de estudar a criança pré-escolar, entre 6 e 7 anos de idade, decorre do fato de que geralmente ela ainda é pré-operatória, não sendo, portanto, capaz de cooperar, no sentido real do termo. Com isso, foi possível analisar o processo de desenvolvimento da natureza das trocas sociais e intelectuais antes do aparecimento das relações de cooperação.

Piaget defende que as condições ideais para a criança libertar-se do egocentrismo, da submissão cega e do respeito unilateral para com os mais velhos, dependem de relações democráticas baseadas no respeito mútuo e na reciprocidade que estabelecem entre si as crianças e os adultos.

Assim, outro aspecto a ser considerado é o da influência do tipo de relações que as crianças estabelecem entre si e com os adultos, nos ambientes que convivem, no desenvolvimento do julgamento moral.

Nesse sentido, se a criança conviver num "ambiente cooperativo" e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, conseqüentemente, atingirá níveis de moralidade mais autônomos.

A partir dessas considerações, formula-se o problema que orientou este trabalho:

*Qual a influência do "ambiente Cooperativo" sobre as trocas interindividuais e o julgamento moral na criança de pré-escola ?"*

#### 4. A METODOLOGIA DA PESQUISA

O modelo de pesquisa utilizado nesta investigação, que visa o estudo da relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança, é denominado "pesquisa não-experimental ou Ex Post Facto".

Kerlinger (1973,p.378) mostra que esse tipo de pesquisa é o mais indicado, tendo em vista as dificuldades encontradas pelos cientistas sociais e educacionais ao controlar as variáveis independentes em suas investigações, devido ao fato de não poderem precisar as causas dos fenômenos que pretendem estudar.

O "ambiente cooperativo", por sua natureza, não é manipulável, sendo, portanto, considerado a variável independente neste estudo. Pela dificuldade de controlar diretamente essa variável, e suas implicações no julgamento moral da criança (variável dependente), esta pesquisa buscou compreender a possível relação existente entre ambas.

Após a delimitação do problema e do tipo da investigação, partiu-se para a procura de uma classe de pré-escola onde alunos, professores e funcionários convivessem num "ambiente cooperativo".

Procurou-se essa classe nas cidades em que as prefeituras estavam comprometidas com a aplicação do PROEPRE (Programa de Educação Pré-escolar), criado pela Prof. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis.

O PROEPRE é um programa de ensino baseado na Epistemologia e Psicologia Genética de Jean Piaget, e tem dentre seus principais objetivos o do desenvolvimento moral e da autonomia das crianças pré-escolares.

Desta forma, os professores envolvidos nesse programa são preparados para criar um ambiente democrático na pré-escola, propício ao estabelecimento de relações de cooperação e de respeito mútuo entre os alunos de sua turma, conforme será demonstrado mais adiante.

Sabe-se que para criar um "ambiente cooperativo", tal como o descrito neste trabalho, não basta uma metodologia pré-estabelecida. Faz-se necessário que o professor e a escola como um todo acreditem nisso. É imprescindível que a postura de todos não seja autoritária e nem promova a coação. Pelo contrário, é indispensável que todos respeitem as crianças e participem do esforço de solicitar o desenvolvimento de sua autonomia.

É fácil imaginar a dificuldade em localizar tal classe nas escolas brasileiras. Depois de visitar várias turmas nas cidades de Itapira - SP e Itatiba - SP, onde o PROEPRE estava implantado, localizou-se uma escola nessa última que preenchia todos os requisitos para o estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança.

Essa escola será chamada de **escola A**: é uma pré-escola pública municipal que possui apenas quatro salas de aula. Ocupa uma área extensa, com um parque, um tanque de areia e muito espaço livre.

A escola funciona em dois períodos e, além das quatro professoras por turno, possui mais três funcionárias (merendeira, faxineira e recreacionista). Não tem diretora, nem uma pessoa responsável pela parte administrativa no seu dia-a-dia e ocasionalmente as supervisoras da prefeitura visitam a instituição para acompanhar o andamento das atividades. Quando ocorre algum problema mais sério, a solução é buscada em conjunto entre professores e funcionários, ou então o problema é encaminhado à Secretaria Municipal de Educação.

Os funcionários e as professoras têm, portanto, grande autonomia no desenvolvimento de seu trabalho, e a cooperação entre todos é fundamental para que a escola funcione adequadamente.

A classe escolhida para a coleta de dados foi da professora Regina. O trabalho que a mesma desenvolve na escola A é coerente com os pressupostos e objetivos do PROEPRE e o tipo das relações estabelecidas com as crianças está totalmente de acordo com o que se pretende neste trabalho.

Essa classe funcionava no período da manhã e tinha 24 alunos de nível sócio-econômico baixo, filhos de lavradores, escriturários e auxiliares de marcenaria.

Não é possível exigir de professores e de funcionários, que não têm autonomia para realizar seu trabalho, que sejam capazes de criar um ambiente favorável à conquista da autonomia pelas crianças que freqüentam a escola.

Essas foram as razões principais da escolha desta classe na **escola A**, e isso será melhor compreendido mais adiante,

quando for descrito o funcionamento da escola e da classe em que se realizou esta investigação (ver p.55).

Após a definição da classe, foi dado início à coleta de dados no mês de março de 1992. O trabalho foi realizado por meio de visitas semanais à escola, pelo pesquisador e por uma auxiliar, estudante de Psicologia.

As observações eram feitas durante todas as atividades do dia, porém concentravam-se mais quando da realização de atividades em grupo. Uma ou duas vezes por semana as crianças eram solicitadas pela professora a trabalhar em grupo durante as atividades diversificadas (ver p.57). Esse era um momento privilegiado de observação, quando elas se reuniam em grupos de dois, três ou quatro, para desenvolver atividades de pintura, desenho, jogos, colagem e outras mais. Elas tinham que realizar um único trabalho, e nesse momento surgia a necessidade real de tentativa de cooperação para que a atividade fosse realizada.

Era então anotado o diálogo ocorrido nos grupos para que durante o transcorrer do ano pudesse ser observado o desenvolvimento da natureza das trocas sociais e intelectuais entre as crianças.

Este trabalho foi desenvolvido durante todo o ano escolar de 1992, e além das observações realizadas nos grupos foram feitas anotações sobre a postura da professora em sala de aula, dos funcionários quando lidavam com as crianças no recreio, na hora da merenda e do parque.



Enfim, foi colhido um material bastante rico das relações estabelecidas na escola A e do desenvolvimento da natureza dessas relações durante o ano.

Para avaliar o desenvolvimento do julgamento moral que estas crianças apresentaram após conviverem num "ambiente cooperativo", decidiu-se aplicar algumas provas elaboradas por Piaget e descritas em seu livro "O Julgamento Moral na Criança (op.cit.)".

Escolheu-se oito provas apresentadas nesse livro que foram adaptadas à realidade das crianças brasileiras. As provas abordavam cinco aspectos diferentes do desenvolvimento do julgamento moral, tendo sido apresentadas na forma de histórias e dilemas.

Visando melhor compreender as histórias e dilemas, dada a idade dos sujeitos, junto à narrativa foram apresentados desenhos ilustrativos dos fatos (Anexo IV,p.187).

Essas histórias foram apresentadas por meio de entrevistas individuais, e com base no método clínico de Piaget. Também chamado de método crítico,

*"consiste sempre em conversar livremente com o indivíduo testado, ao invés de limitar-se a perguntas fixas e estandardizadas, e conserva, assim, todas as vantagens de uma entrevista adaptada a cada criança e destinada a lhe permitir o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais..."(Piaget,1967b,p.9).*

Piaget também afirma sobre o método clínico que compete ao pesquisador *"não em fazer responder, mas em fazer falar livremente e em descobrir as tendências espontâneas no lugar de canalizá-las e representá-las"*. (Piaget apud Freitag,1992,p.176)

Dessa forma, buscou-se entender o princípio subjacente às respostas de julgamento, ao invés de coletar dados meramente estatísticos e com base somente nos enunciados verbais.

As entrevistas duravam cerca de quinze minutos com cada criança e foram gravadas em fitas cassete, para posterior transcrição e análise.

Nas entrevistas foram abordados os seguintes aspectos: a **noção de sanção**; a **justiça retributiva e a distributiva**; a **igualdade e a autoridade**; a **intenção e a consequência material dos atos**; e a **consciência das regras**.

Trata-se de aspectos diversos da moralidade infantil, e com o seu estudo acredita-se ser possível fazer uma avaliação bem consistente do nível de julgamento moral apresentado por essas crianças.

Pela necessidade de dados comparativos e de ampliar o universo da pesquisa decidiu-se por aplicar essas provas também a crianças de outras escolas.

Considerando-se o objeto da pesquisa, buscou-se duas escolas em que as relações de cooperação e respeito mútuo não fossem privilegiadas e, pelo contrário, as relações de coação e respeito unilateral prevalecessem nas interações entre as crianças e os adultos.

Para enriquecer ainda mais os dados, optou-se por uma escola pública, com crianças de mesmo nível sócio-econômico daquelas da **escola A**, e uma escola particular, com crianças de um nível sócio-econômico mais alto.

Como todas as pré-escolas públicas de Itatiba-SP adotavam o PROEPRE na época em que este estudo foi realizado, decidiu-se por uma pré-escola de outra cidade do interior cujas características sócio-econômicas se assemelhavam às de Itatiba.

Foi escolhida uma classe na cidade de Marília- SP, que será chamada de **escola C**, e era freqüentada por crianças pertencentes a famílias de nível sócio-econômico baixo, semelhante ao das crianças da **escola A**. A classe funcionava no período matutino e tinha 32 alunos.

A escola particular escolhida, que será chamada de **escola B**, é da cidade de Itatiba-SP, e também funcionava no período da manhã, com 13 alunos. Essa escola atende uma clientela de crianças da classe média e média alta.

Nessas duas classes, as observações foram mais superficiais e realizadas durante algumas visitas. O objetivo era apenas de propiciar maior intimidade entre o pesquisador e as crianças antes de serem entrevistadas, conhecer o tipo das relações estabelecidas entre a professora e as crianças, e situar essas relações dentro do contexto da escola.

Para compreender a influência do "ambiente cooperativo" no processo de desenvolvimento da natureza das trocas sociais e intelectuais e do julgamento moral, as observações foram feitas na **escola A**.

No final do ano, as provas foram aplicadas em 56 crianças, sendo: 23 da escola A; 21 da escola C; e 12 da escola B. As outras crianças dessas classes não foram entrevistadas porque não compareceram nos dias de aplicação das provas do julgamento moral.

## 5. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

### 5.1- ESCOLA A

As observações na **escola A** eram feitas todas as segunda feiras e, eventualmente, em outro dia da semana.

Essa escola tem uma rotina que a diferencia das pré-escolas tradicionais, por seguir a metodologia do PROEPRE que se baseia na epistemologia genética de Piaget.

Na classe da professora Regina, local onde se realizou esta pesquisa, havia um clima de respeito mútuo, ausência de autoritarismo e sanções expiatórias, e todas as decisões eram compartilhadas entre a professora e os alunos.

Para melhor esclarecer esses pontos, a seguir será descrita a rotina diária da classe e, logo após, o tipo das relações existentes.

Assim que as crianças chegavam a escola no início da manhã, encaminhavam-se ao pátio coberto e lá permaneciam cantando músicas infantis juntamente com suas professoras até as 7h e 30min, quando entravam para sua sala.

A primeira atividade na sala de aula era a "Hora da Conversa", que as crianças chamavam de "rodinha". Era um momento em que a professora e os alunos sentavam no chão, formando um círculo, para conversar, fazer o calendário, combinar regras, tomar decisões e fazer o Planejamento do Dia. Com isso, trabalhava-se a linguagem, a imagem mental, a imitação e a criatividade das crianças.

Com relação à atividade, conforme salienta a autora do PROEPRE (Mantovani de Assis, 1989, p.39):

*"trata-se de um trabalho em grande grupo que se traduz numa excelente oportunidade que as crianças terão para partilhar suas idéias (trocar pontos de vista) e seus sentimentos com maior número de pessoas e começar a perceber que as idéias e sentimentos dos outros nem sempre coincidem com os seus. Essas situações são úteis para ajudar a criança pré-operatória superar pouco a pouco o egocentrismo de seu pensamento".*

No final da "rodinha" ocorria o "Planejamento do Dia", que tinha por finalidade *"possibilitar à criança a oportunidade de refletir antes de agir, e também perceber a duração e a ordem de sucessão das atividades que serão realizadas e, conseqüentemente, estruturar progressivamente a noção de tempo"* (Id. Ibid., p.35). Além disso, essa atividade auxilia a criança a tomar decisões e assumi-las com responsabilidade, colaborando para o desenvolvimento da autonomia infantil.

Durante o "Planejamento do Dia" as crianças tinham oportunidade de trocar seus pontos de vista, defendê-los para tentar convencer os demais sobre a seqüência das rotinas ou mesmo sobre a inclusão de outras atividades que gostariam de realizar naquele dia. Trata-se de um momento que favorece a superação do egocentrismo visto que implica a coordenação de diferentes pontos de vista.

Após ter sido tomada a decisão sobre a atividade que seria realizada, o cartaz que a representava era dependurado num varal. Nesse momento também elas decidiam e colocavam uma plaqueta com seus respectivos nomes debaixo do cartaz que indicava a atividade pela qual queriam iniciar sua participação na hora das "Atividades Diversificadas".

Algumas das rotinas deveriam estar presentes todos os dias no "planejamento", como: RODINHA, ATIVIDADES DIVERSIFICADAS, LANCHE, MERENDA, HIGIENE, LIMPEZA DA SALA, ATIVIDADES INDEPENDENTES e AVALIAÇÃO DO DIA. Outras como: PARQUE, HISTÓRIAS, MÚSICA, REPOUSO e EDUCAÇÃO FÍSICA eram optativas e escolhidas diariamente, de comum acordo.

A organização desse trabalho e de todas as atividades eram coordenadas por dois alunos, chamados de "ajudantes do dia". Havia um revezamento e cada dia duas crianças diferentes faziam a coordenação.

A próxima rotina era a das "Atividades Diversificadas". Durante aproximadamente 30 a 40 minutos, as crianças tinham várias opções de trabalho, que lhes permitiam exercitar a autonomia, escolhendo de acordo com seus interesses o que iriam fazer.

Diante de várias opções e dos objetivos de seu planejamento, a professora diariamente selecionava sete atividades em que a criança poderia trabalhar durante as "Atividades Diversificadas". Nesse momento, portanto, a sala tinha sete ambientes diferentes, que eram chamados de "cantinhos".

A participação nos "cantinhos" era limitada a quatro crianças de cada vez e para isso colocavam os seus nomes no quadro que o representava, no qual havia lugar somente para quatro nomes. Durante o período dessa atividade a criança podia mudar de trabalho, trocando seu nome de lugar, se tivesse vaga no "cantinho" que desejava ir trabalhar.

As possibilidades de "cantinhos" eram: desenho, pintura, jogos, faz-de-conta, construção (blocos de madeira), escolinha, recorte e colagem, modelagem, perfuração, sucata e o cantinho da professora, quando trabalhavam determinados conteúdos com a professora.

Enquanto trabalhavam, a professora passava pelos diferentes "cantinhos" explorando e intervindo nas atividades, criando situações-problema, desafiando a reflexão das crianças sobre o que estavam fazendo, bem como solicitando que comprovassem suas afirmações e explicassem suas ações.

O restante da manhã seguia de acordo com o planejamento inicial, e por volta de 10h e 40min todos se reuniam novamente em círculo para a realização da "Avaliação do Dia". Esse era o momento em que as crianças tinham a oportunidade de reconstituir os acontecimentos do dia, evocando suas ações, e de discutir o comportamento de cada um e do grupo durante o período escolar.

Essa é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças: ao reconstituir o dia elas têm de realizar coordenações espaço-temporais que favorecem o desenvolvimento das estruturas mentais; a evocação das ações passadas, por sua vez, estimula a representação mental; e a discussão do comportamento de todos em geral, cria um ambiente favorável à reflexão sobre o cumprimento das regras estabelecidas.

A "Avaliação do Dia" encerrava-se com a auto-avaliação dos alunos e da professora, e visava propiciar a tomada de consciência das ações praticadas por eles. No início do ano essa



auto-avaliação era feita oralmente. A partir do segundo semestre passou a ser realizada por escrito, estimulando também a construção da escrita.

Por volta de 11h as aulas terminavam, as crianças se encontravam novamente no pátio e saíam em fila até a porta da escola, onde os pais as esperavam.

Além da metodologia explicitada anteriormente, o que distingue sensivelmente o ambiente dessa classe é a forma das relações interindividuais que são estabelecidas em todas as atividades. Tudo na sala de aula objetiva o trabalho em grupo e o desenvolvimento da autonomia das crianças.

A seguir, serão exemplificados os tipos de relações estabelecidas nessa classe de pré-escola:

#### A) A AUTONOMIA

Até a metade do ano a professora coordenava a organização das rotinas, por exemplo, questionando como seria feito o "Planejamento do Dia", fazendo a chamada, e levantando questões na hora da "Avaliação do Dia".

Pouco a pouco ela foi abrindo espaço para que as crianças assumissem a coordenação e direção das rotinas, as quais com o passar do tempo ficaram sob a inteira responsabilidade dos "ajudantes do dia". A professora continuava ativa na sala de aula e atenta aos objetivos gerais de seu trabalho, mas evitava intervir desnecessariamente nas discussões que comumente aconteciam entre as

crianças, deixando, sempre que possível, que elas próprias resolvessem seus conflitos.

Durante as atividades, a professora sempre questionava os procedimentos que estavam sendo utilizados a fim de possibilitar à criança a "tomada de consciência" de suas ações e justificá-las. Encorajava-as também para que decidissem o quê fazer a fim de que dessem prosseguimento à atividade que estavam realizando, sem dizer-lhes como fazer ou quais os passos a seguir.

Numa palavra, a professora jamais dizia às crianças "o quê fazer", "como pensar", "como agir". Pode-se afirmar que durante todo tempo em que foi observada essa professora raramente fez pelas crianças alguma coisa que elas não pudessem fazer por si próprias.

O princípio piagetiano segundo o qual *"cada vez que ensinamos uma criança aquilo que ela poderia aprender por si própria, estaremos impedindo essa criança de se desenvolver"*, esteve sempre presente nas atitudes da professora Regina.

Um momento muito interessante que também diz respeito à conquista da autonomia era a hora da merenda, quando a criança tinha a oportunidade de escolher a quantidade de comida de que iria se servir. Cada criança servia sua própria comida, desde o primeiro dia de aula, sem a ajuda da professora ou de qualquer funcionária. No início do ano, quando, por exemplo, se serviam de sopa, os "acidentes" eram freqüentes. Mas em muito pouco tempo elas aprenderam a servir-se de sopa quente e a andar pelo pátio segurando o prato sem derramá-la.

Outro ponto a ser ressaltado é que as crianças tinham a liberdade de ir ao banheiro sem precisar pedir a permissão da professora. Existia um pequeno cartaz junto à porta, o qual a criança pegava antes de sair para o banheiro. Tratava-se de uma regra que havia sido combinada para que as crianças saíssem uma de cada vez.

Esses fatos ilustram a oportunidade que as crianças tinham de tomar decisões e de assumir a responsabilidade pelos seus atos, o que contribuía para o desenvolvimento de sua autonomia.

## B) AS REGRAS

No início do ano, algumas regras comuns foram estabelecidas pelo grupo e pela professora e registradas em um cartaz afixado no canto do quadro negro. As regras eram simples e expressas por frases curtas e afirmativas, tais como: falar um de cada vez, falar baixo, etc.

Esse recurso pedagógico era usado como referência e sempre que alguma daquelas regras era quebrada, a professora, ou até mesmo algum colega, limitava-se a questionar o transgressor sobre o que havia sido combinado ou qual a regra que ele não estava cumprindo.

Em outras situações em que o elo social era rompido, como discussões, agressões físicas e verbais, a professora questionava os envolvidos no que havia acontecido, deixando a solução do problema sob a responsabilidade das próprias crianças.

Quando um colega tentava delatar outro, ela questionava a ação do delator, ou até mesmo ignorava o fato.

No momento da "Avaliação do Dia", todas essas questões eram retomadas pelas crianças ou pela própria professora, que procurava promover a discussão entre as partes interessadas, ou entre a turma e aquele que havia quebrado determinada regra. Dessa forma, eram criadas as condições a fim de que todos refletissem sobre as conseqüências daquelas ações para o ambiente da classe.

Em momento algum discutiam-se sanções punitivas para as crianças que cometessem alguma falta. Isso porque a professora acreditava que, se a punição fosse admitida, ficava implícita a possibilidade de as regras não serem cumpridas.

### C) A COOPERAÇÃO

Diversas atividades solicitavam a cooperação entre as crianças. Uma delas era a limpeza da sala, que ocorria todos os dias, e da qual todas as crianças participavam.

Um exemplo interessante ocorreu quando duas crianças quiseram limpar as mesas e só havia um pano. Após uma tentar tomar o pano da outra sem sucesso, cada uma pegou uma ponta e juntas limpavam as mesas. Também na hora de reunir e organizar o material utilizado nas atividades e de carregar as caixas, várias crianças trabalhavam juntas, auxiliando-se mutuamente.

As melhores observações para este estudo, conforme será mostrado mais adiante, foram colhidas durante as "Atividades

Diversificadas". Uma ou duas vezes por semana os trabalhos eram realizados em grupo, e cada grupo tinha que realizar um só trabalho.

Se o trabalho fosse de desenho ou de pintura, lhes era fornecida uma folha e, depois de definido o tema, os grupos tinham que fazer um só desenho. Acontecia o mesmo em atividades de construção com blocos, em brincadeiras de "faz de conta", colagem, jogos, etc.

A cooperação também era solicitada de uma forma muito intensa em duas outras atividades: Na "Hora da Conversa" (rodinha), quando se trabalhava com o calendário, os colegas auxiliavam os "ajudantes do dia" em suas dúvidas, como, por exemplo, na escrita dos números que representavam o dia do mês, e nas atividades matemáticas de soma e subtração que tinham por objetivo determinar o número de alunos presentes, o dos ausentes e o número total de crianças da classe. Também no "Planejamento do Dia" isso ocorria nos momentos de impasse, quando as crianças tinham que tomar decisões, por exemplo, sobre a rotina do dia.

A professora não dava respostas afirmativas às crianças, e seu trabalho nesses momentos era de questioná-las visando promover a discussão e a tentativa de conciliação entre os diferentes pontos de vista, quando possível.

#### D) O RESPEITO MÚTUO

Uma das dificuldades para o estabelecimento de relações de respeito mútuo entre o adulto e a criança é a autoridade que emana do adulto e que faz com que a criança o respeite unilateralmente. Por isso, para que as relações verdadeiramente se desenvolvam é necessário que o adulto minimize sua autoridade e reduza a tendência autoritária de suas ações em relação às crianças.

A melhor evidência da relação de respeito mútuo que predominava na **escola A** era a postura da professora. Em um ano de observações, jamais foi visto que alterasse a voz com as crianças ou tratasse alguém com agressividade.

Era sempre solícita diante das necessidades dos alunos e adotava verdadeiramente uma postura democrática por ocasião dos impasses e dilemas que ocorriam na sala de aula.

Outro exemplo claro é em relação ao material escolar que, ao contrário da maioria das escolas, ficava exposto em estantes abertas à disposição dos alunos. Todo esse material, como jogos, giz de cera, pincéis e papel, eram de uso coletivo. Dessa forma, o "meu" e o "seu" eram substituídos pelo "nosso". Ora, quando isso acontece, a necessidade de repartir, compartilhar está sempre presente, e lá não se registrou durante o ano casos de roubo, de desaparecimento ou de desperdício de material.

Apesar de manter sua posição de professora, respeitava a individualidade e diferenças de seus alunos e procurava criar um ambiente cordial, alegre e de respeito mútuo,

porque tratava a criança como a um igual. Isso ficava claro também, por exemplo, pelo tom de voz sempre baixo com que se dirigia aos alunos, mesmo em situações agitadas, e também pelo carinho e atenção que dedicava às crianças sempre que era procurada por alguma delas.

O que se observou, portanto, na classe da professora Regina, foi um ambiente altamente favorável às interações interindividuais e ao desenvolvimento do julgamento moral, no qual prevaleciam relações de respeito mútuo e de cooperação, e em que a busca incessante do desenvolvimento da autonomia moral e intelectual das crianças refletia-se constantemente na postura da professora.

## 5.2- ESCOLA B

A segunda escola que fez parte deste estudo é uma escola particular, tradicional na cidade de Itatiba-SP. Considerando-se a metodologia proposta para esta pesquisa, foram feitas apenas três visitas à sala de pré-escola durante o ano, para se perceberem as relações ali mantidas e estabelecer um vínculo maior com as crianças antes da aplicação das provas.

A escola só possui uma classe de pré-escola no período da manhã e tem como objetivo primordial o desenvolvimento de um programa acadêmico. A maior parte do dia é ocupada com exercícios de escrita e matemática, realizados em uma apostila

fornecida pela escola e a preocupação maior é em preparar a criança para enfrentar com sucesso a escola de primeiro grau.

As aulas começam às 8 h e vão até às 12 h. Nesse período elas têm um horário fixo para o recreio e até lá são desenvolvidas as atividades de alfabetização. Após o recreio, caso tenham terminado os trabalhos das apostilas, a professora faz alguns jogos e cantam músicas, mas geralmente sobram atividades acadêmicas a serem terminadas. Sempre existem também ensaios para apresentações comemorativas a datas especiais.

O tipo de relações estabelecidas nessa escola eram aquelas de respeito unilateral e de coação. As crianças não tinham o direito de opinar, e tudo o que acontecia na classe era determinado pela professora.

Também dentro da sala o que predominava eram atitudes autoritárias e até mesmo agressivas por parte da professora, que constantemente estabelecia sanções punitivas quando o aluno se levantava da carteira, corria no corredor, não fazia determinada tarefa ou não cumpria o que lhe foi determinado.

Constantemente ouviam-se gritos exigindo silêncio e certos comportamentos. Todo o material, até mesmo o dinheiro do lanche, era controlado pela professora, que o recolhia no início da aula e o devolvia na hora do recreio. Todos os exercícios eram vistados e avaliados pela professora, por meio de conceitos de recompensa.

Sintetizando, era uma classe em que a criança não tinha oportunidade de fazer escolhas e tomar decisões. A professora



mantinha uma relação que predominava a coação, os castigos e recompensas, e exigia o respeito unilateral.

Com base no trabalho de Piaget, trata-se de um ambiente que estaria fortalecendo sensivelmente a heteronomia daquelas crianças, e impedindo o desenvolvimento da autonomia, tanto cognitiva, como moral.

### 5.3- ESCOLA C

Considerando os objetivos desta pesquisa, as observações na ESCOLA C foram feitas no final do ano, em três visitas à uma classe de pré-escola.

A escola é construída numa grande área e possui uma boa infra-estrutura. Todavia o número de salas de aula é pequeno (4 salas para várias turmas), o que obriga que se faça um rodízio das turmas nas salas de aula. Por isso as crianças permaneciam pouco tempo em classe. No restante do dia, elas ficavam no parque, num salão ou na piscina.

Durante o período em que permaneciam na sala as atividades realizadas eram de alfabetização, de exercícios gráficos de matemática, participavam de alguns jogos e ouviam histórias.

A rotina da escola era interessante e variada para as crianças, mas o que interessa analisar é o tipo das relações ali estabelecidas.

Apesar de freqüentemente demonstrar uma relação carinhosa com as crianças, a postura da professora era bastante autoritária.

Constantemente se exaltava, gritando para obter silêncio e respeito; utilizava também ameaças e sanções expiatórias para conseguir controlar o comportamento das crianças; e determinava todas as atividades que seriam desenvolvidas no dia.

Resumindo, também na ESCOLA C as relações que prevaleciam eram as de coação e de respeito unilateral, não se privilegiando o desenvolvimento da autonomia das crianças e nem tampouco as relações de cooperação.

## 6. OS RESULTADOS DA PESQUISA

### 6.1- O DESENVOLVIMENTO DA NATUREZA DAS TROCAS SOCIAIS E COGNITIVAS NA ESCOLA A

As observações realizadas durante o ano foram muito ricas para melhor compreender-se o processo de construção da autonomia, e como as relações de cooperação colaboram para a descentração do pensamento das crianças pré-escolares.

Conforme descrito anteriormente, desde o início do ano as crianças foram solicitadas a trabalhar em grupo nos "cantinhos" durante as "Atividades Diversificadas". Elas tinham grande dificuldade para trabalhar juntas, trocando idéias e discutindo a atividade proposta. Na realidade, estavam próximas umas às outras, mas cada uma realizava sua própria atividade, sem relação com o grupo e de forma independente.

As primeiras observações em março dão exemplos dessa dificuldade generalizada em realizar trocas:

No "cantinho" da CONSTRUÇÃO com blocos de madeira (27/03), brincavam WIL, SAN, TIA e REN, mas cada um fazia seu próprio brinquedo. TIA e REN fizeram uma casa cada um, WIL fez uma asa delta e o SAN fez um prédio. A professora interferiu, questionando se não havia sido combinado fazer um só trabalho, eles concordaram, mas assim que ela se retirou, continuaram brincando individualmente.

No dia 16/03, no "cantinho" do DESENHO reuniram-se REN, WAL, AMA e SAN. Havia uma folha para que os quatro realizassem um só desenho. Como a mesa em que estavam trabalhando era quadrada, cada um se sentou de frente para um lado do papel e cada um fez seu próprio desenho, voltado para si. Os desenhos não tinham ligação entre si e era como se eles estivessem trabalhando individualmente. AMA desenhou gavetas, WAL uma casa e uma árvore; SAN desenhou uma árvore; e REN um carro, dois meninos e um sol. (Anexo I, p.172)

No dia 06/04 estavam juntas NAT e GAB no cantinho de RECORTE E COLAGEM . As duas conversavam sobre o tema e outras coisas, mas em nenhum momento trocaram idéias sobre a colagem que estavam realizando. No final, fica claro que cada uma realizou um trabalho individual. GAB fez a parte de cima da folha e NAT a parte de baixo: (Anexo I, p.173)

-----  
 \* \* \* \* \* COLAGENS DA GAB

\* \* \* COLAGENS DA NAT  
 -----

No dia 13/04, REN e SAN fizeram um trabalho com as mesmas características do trabalho descrito acima, mas no "cantinho" da pintura. (Anexo I, p.174)

Em maio, surgiram vários trabalhos que evidenciavam que as trocas entre alguns membros do grupo começavam a se tornar mais efetivas, havendo conversas sobre o que estavam realizando e uma busca para que o trabalho fosse feito pelo grupo:

MIC, GUI, ELA e ALEX estavam na MASSINHA dia 04/05, e resolveram fazer presentes para a mãe. Embora cada um tenha feito seu próprio presente (GUI fez sanduíche, ALEX fez anéis, MIC uma caixa e ELA comida para a festa), observou-se nos diálogos um início de cooperação, visto que trabalhavam sobre um mesmo tema, que era o "dia das mães", e discutiam sobre ele.

No mesmo dia, no cantinho da PINTURA foi realizado um trabalho por GAB, TAL, VIV e CAR que mostra de maneira mais clara o tipo das trocas que estavam realizando na época.

Foi solicitado a elas que inventassem uma história, que depois a representassem por meio de desenhos e finalmente que a narrassem. Após a definição da história, cada uma deveria pintar uma figura que representasse uma parte dela. No final, deveriam organizar os desenhos na seqüência em que os fatos ocorreram.

Elas não conseguiram construir a história e o resultado final foi que cada uma fez seu próprio desenho, sem ligação com o das outras colegas e nem mesmo com a história contada. (Anexo II, p.176)

A seguir serão mostrados alguns excertos dos diálogos mantidos durante o trabalho, e que mostram que, embora não

tenham conseguido representar sua história, já trocavam idéias sobre o tema proposto e tentavam ajudar os colegas:

A) OBS- Vocês já pensaram na história ?... CAR- JA ...  
 GAB- Vou escrever TOM. Eu sei ... TAL- Vou fazer o que eu quiser ...  
 GAB- Nós vamos fazer Tom e Jerry. Vamos fazer CAR ? Vamos fazer VIV ? Só você que não vai fazer ...  
 TAL- E se eu não quiser fazer ?... CAR- Ai não vai dar! AH, TAL! Só você que não concorda!... GAB- Que que tem? mesmo que a gente não desenhe Tom e Jerry a gente desenha uns bonequinhos. O que tem ? a gente somos crianças ainda. Só você que não concorda, TAL!...  
 TAL- Como eu vou concordar com você se eu não sei escrever Tom e Jerry e você sabe? ...GAB- Você copia do meu. É com T. Eu só sei escrever Tom!...

B) TAL para CAR- Ai que lindo!... VIV para GAB- O seu tá lindo, o meu tá feio...GAB- Gente, não é para dar risada, né?...  
 GAB- Vamos formar a história assim: O coelho gorducho. O ratinho feliz!... CAR- Mas não tá virando história!...  
 GAB- Mas o que que tem ficar feio ? ...

C) OBS- Qual o nome da história de vocês ? ... GAB- Tom e Jerry (e escreve T N D ) ... Gab- Era uma vez um ratinho que se chamava Tom e Jerry. Escreve, CAR. (CAR escreveu E UU URITA)...GAB- Escreve um R agora, RRRRAAAA (abre bem a boca e CAR escreve A 'V U)...CAR- Como é o Tom? ...GAB- Assim ó (T N D)...GAB-Havia uma floresta ...CAR- O quê ? ...GAB para VIV-Você tem de falar também!...GAB para CAR- Gente, era uma vez um ratinho que passeava na floresta, assim, o que você quiser...GAB- Era uma vez na floresta um ratinho que passeava com o Tom...TAL- Mas não sabe que o rato com o gato, um come o outro ? No desenho é assim !... ( após terminarem a história )...OBS- O que vocês escreveram ? ...GAB- Não lembro !..

No primeiro diálogo, GAB propõe um tema e TAL resiste em aceitá-lo. CAR e GAB então argumentam para que TAL mude de idéia e participe do trabalho em grupo. No terceiro diálogo, GAB cobra de VIV sua participação na discussão.

Isso mostra como a cooperação já começa a ocorrer, ainda que na seqüência dos diálogos elas não consigam organizar o trabalho em grupo. No segundo diálogo e no final do terceiro fica

evidenciado que as trocas que realizam não são suficientes para que consigam organizar e contar a história.

Veja-se a seguir outro exemplo de diálogos ocorridos no "cantinho" de JOGOS, do qual participaram TIA, SAN, REN e WIL, e refletem a mesma situação dos diálogos expostos anteriormente:

QUEBRA-CABEÇA DE PALAVRAS- TIA- Eu tô montando um peixe!  
 ...REN- *Eu tô montando um dragão!* ...TIA- Cadê a parte do peixe? ( cada um continua montando o seu, e ao mesmo tempo conversam)...REN- *Sabe onde eu fui, TI? Na feira. Meu irmão comprou um carrinho...*SAN- Olha! Eu já montei um...WIL- *Olha! Já montei um também...*REN- Ô, TIA! Tô partindo o peixe procê. (fala olhando em direção ao TIA)...TIA- *Eu não tô montando o peixe!*...REN- Eu monto para você. ( pega as peças que, neste momento se encontram do lado de TIA, e começa a montar)...REN- *Tô montando! Tô montando! Já montei!*...TIA- Eu vou montar a galinha...SAN- *Mas eu peguei primeiro...*SAN- Então eu vou montar o sorvete.( pega as peças e monta em menos de 3 minutos)...REN- *Eu vou montar a chupeta...*SAN- Eu vou montar o palhaço. (seu tom de voz é bem baixo; cada um continua trabalhando com o olhar voltado sempre para a figura que se dispôs a montar)...REN- *Eu vou montar o gato. Tá faltando. Quem tá com a parte do gato?*...WIL- Eu não tô! Quem tá no bolso? ( neste momento todos os quatro colocam a mão no bolso...TIA- *Comigo não tá...*SAN- *Comigo não tá...*REN- *Comigo não tá...*SAN- Deixa assim!...REN- *Tem que montar, né?* ...WIL- Tá faltando a meia...TIA- *Olha onde está* ( neste momento TIA aponta em direção à estante, que está localizada próxima aos meninos; SAN e REN se levantam e vão até a estante. Pegam a peça que formava a meia e vão até a professora que estava em outro cantinho)...REN- *Olha onde estava, professora.*( REN aponta para a estante)...REN- *Mas tá faltando uma peça do gato...*PROF- Onde vocês acham que pode estar? (SAN e REN se afastam do cantinho em que a professora estava, e voltam para junto de TIA e WIL)...WIL- *Vamos ter que brincar com outro jogo...*SAN- *Vamos guardar esse então.*( todos ajudam a guardar, cada um pegando um pouco de peças e colocando na caixa).

Fica claro que apesar de estarem trabalhando juntos, cada um está centrado em suas próprias atividades, cada um montando as peças de seu próprio interesse.

Embora o egocentrismo esteja presente na ação e no diálogo dessas crianças, alguma cooperação já está evidenciada na tentativa de um ajudar o outro e também na ação do grupo na hora de guardar o jogo.

No próximo exemplo, observado já no final do mês de junho, a cooperação entre pares já aparece mais nitidamente. O grupo, formado por GAB, GRA, MIC e WAL, fez um trabalho de RECORTE E COLAGEM, sobre o tema das festas juninas. Acabam misturando o RECORTE E COLAGEM com desenhos, mas os diálogos que se seguem são interessantes para mostrar algum tipo de organização no desenvolvimento do trabalho, e também para mostrar a influência de uma liderança autoritária dentro de um grupo de crianças (Anexo I, p.175):

A) WAL- Olha, gente! Se vocês vão fazer festa junina a gente coloca uma risca aqui, e dependura as bandeirinhas...GAB- Hum! Pega a minha canetinha?...GRA- é!...GAB- Todo mundo vai usar a minha canetinha. (GAB vai até a estante e pega as suas canetinhas)...GAB- Agora a gente coloca a corda!...WAL- A gente vai fazer reto ou torto?...GAB- Assim, ó! (GAB mostra com o dedo o formato que é para fazer)...WAL- Tá!...GAB- Bom, enquanto a gente vai resolver eu vou fazer o sol! E quem vai fazer a nuvem?...WAL- O MI!...GAB- é! Você vai fazer a nuvem. (neste momento GAB começa a desenhar o sol)...

B) (GRA que estava sentada e calada até agora se levanta e vai para perto da caixa de papéis também)...GRA- O que eu faço, GAB? ...GAB- Você dá papel! Quando eu e ela (aponta para WAL) acabar o papel a gente fala para você dá, e você dá mais para a gente. (enquanto isso MI continua desenhando as nuvens)...



C) WAL- Mi, tem que fazer mais grande...GAB- MI, vem ajudar a GRA a dar papel, vem! Ajuda ela.( MI se aproxima de GRA, permanece em pé, do lado de GRA por um tempo, e depois volta a se sentar perto do desenho)...MI- Vou fazer o hominho...WAL- Não. Vai ajudar a GRA, vai! ( MI se levanta e vai para perto de GRA novamente)...GAB- GRA, agora é papel brilhante.( GRA entrega para GAB o papel brilhante)...GAB- Isso!( GRA continua dando papel para GAB)...GAB- Calma, GRA! ( enquanto isso MI permanece em pé, do lado de GRA, calado)...

D) WAL- Fede para a GAB para vocês fazerem alguma coisa (WAL olha em direção a GRA e MI)...WAL- GAB, manda eles fazerem alguma coisa...GAB- Hum... Eles podem pregar purpurina...WAL- é mesmo! (GRA pega a lantejoula, MI a cola, e começam a colar no desenho)...WAL- GAB, vamos dar uma nome para a árvore?...GAB- Ah! Não! ( GRA começa a colar, e MI para de colar)..

E) WAL- Vamos mostrar para a professora?...GRA- Espera... GAB- Não! Ah! Ela tá escrevendo o nome dela.( GRA termina de escrever seu nome)...GAB- Vamos agora! Um pega aqui, outro pega aqui...( MI, GAB, e WAL, cada uma pega numa ponta do papel)...WAL- Vem, GRA! Pega aqui.( Os quatro saem em direção à professora, cada uma segurando num pedaço do papel; depois de mostrarem o trabalho GRA e MI voltam à mesa e GAB e WAL ficam conversando com a professora)...GRA- MI, você pegou a purpurina, vai ter que guardar....MI- Não fui eu! ( MI começa a guardar um pouquinho de purpurina que se encontrava em cima da mesa. GAB chega com o desenho e o dobra formando um canudo)...

Embora a atividade do grupo tenha sido dominada por GAB, com ajuda de WAL, existe a disposição de se trabalhar em grupo, de se ajudarem mutuamente e de se discutir sobre as ações que devem ser realizadas, o que demonstra que naquele momento já estavam ocorrendo algumas trocas por reciprocidade.

O desenvolvimento das relações de cooperação, é claro, não foi homogêneo para todas as crianças. Foi um processo que se estendeu durante o ano e muito lentamente as crianças foram se descentrando e conseguindo realizar cada vez mais trocas com base na reciprocidade.

Para melhor compreender o desenvolvimento desse processo, sugeriu-se no final do ano a repetição de uma atividade que tivesse sido observada no início do ano.

A atividade escolhida para ser repetida foi a de inventar, representar por meio de desenhos e contar uma história no "cantinho" da PINTURA, observada inicialmente em 04/05/92.

TAL, GAB, VIV e CAR reuniram-se, por sugestão da professora no dia 09/11 e decidiram contar a história do Chapeuzinho Vermelho (Anexo III,p.182).A seguir, serão apresentados alguns diálogos ocorridos durante a atividade:

A) GAB- Eu vou fazer o Chapeuzinho Vermelho, eu sei...  
 CAR- calma, deixa eu falar. Você (VIV) vai fazer o Chapeuzinho entregando a cesta... TAL- E eu ?... CAR- Eu vou fazer ela batendo na casa da vovó . Ela (TAL) vai fazer ela conversando com o anjinho... GAB- Eu vou fazer ela indo para o riacho !...

B) CAR para VIV- Você quer trocar comigo (o desenho) ? Eu faço ela entregando a cesta de docinhos para a vovó! ... (VIV pensa por aproximadamente dois minutos)...VIV- Vamos !...

C) CAR- Quem sabe fazer cor de pele ?... TAL- Eu faço pele amarelo ... CAR- A TAL vai fazer a árvore com anjinho e ela (chapeuzinho). A GAB vai fazer ela passeando no riacho. A VIV vai fazer ela batendo na porta, e eu vou entregar os doces...TAL- Qual que é marron ? ... CAR- Azul com vermelho... TAL- Qual azul ? ... CAR- éééé... GAB- Melhor o azul forte !...

D) TAL- Quem sabe fazer verde-claro ?... GAB- Verde e branco... VIV- Não !... CAR- Verde e amarelo... GAB- Não, é verde escuro e branco... (TAL pega o pincel que estava na água e passa na folha) ...TAL- Não precisa, já ficou verde-claro !... GAB- É porque tava branco no pincel !...

E) TAL- Quem sabe fazer anjinhos ?... GAB- Eu sei, minha mãe que me ensinou. (pega a folha de TAL). Deixa eu fazer para você ! IH! mas não é o anjinho que tá atrás da árvore, é o lobo mau. Ah! tudo bem. (e começa desenhar o anjinho para TAL)...TAL- Mas anjinho azul ?... GAB- é...TAL- Não, é branco ! Eu quero branco ...GAB- Mas não vai aparecer nada...TAL- Até que tá bonito...

F) OBS- Vamos contar a história que vocês fizeram do Chapeuzinho Vermelho ?...CAR- Era uma vez a mamãezinha que tava entregando docinhos pra ela entregar para a vovozinha...TAL- Era uma vez o Chapeuzinho e o anjinho...GAB- Era uma vez o Chapeuzinho que foi no riacho levar os doces da vovozinha...VIV- Era uma vez o Chapeuzinho que tava levando os doces da vovó...

Existe uma diferença nítida entre o tipo das trocas, presente nos diálogos, realizados pelos membros deste grupo no dia 04/05/92 e no dia 09/11/92.

Na primeira observação (04/05) elas não conseguiram nem representar e nem contar a história. Cada uma fez seu desenho, sem ligação com o das colegas, e os diálogos demonstraram que não conseguiram cooperar entre si para organizar e concluir a atividade proposta.

Na última observação já aparecem trocas significativas e a cooperação parece estar presente nas relações e nos diálogos que ocorreram durante o trabalho.

Por exemplo, nas conversas que versavam sobre a construção do trabalho; no pedido de CAR para trocar o desenho com VIV; na discussão das cores; na disposição de GAB de desenhar o anjinho para a colega; e aparece também na elaboração da história, que desta vez têm uma seqüência e cada uma fez sua parte.

O que chama a atenção é que, apesar destas evidências, ainda não se pode dizer que estavam cooperando no sentido real do termo. No último diálogo apresentado elas demonstram que cada uma ainda estava contando a história de seu próprio desenho. Todas começaram a ler sua parte com a frase ERA UMA VEZ , como se estivessem iniciando cada uma a "sua" história.

### 6.1.1- DISCUSSÃO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA NATUREZA DAS TROCAS SOCIAIS E COGNITIVAS NA ESCOLA A

A observação das atividades realizadas pelas crianças da classe da professora Regina durante o ano proporcionam uma visão clara de como as trocas sociais e intelectuais se desenvolvem nas atividades em grupo.

Dominadas pelo egocentrismo, no início do ano as crianças estudadas tinham extrema dificuldade em realizar trocas cognitivas e sociais com seus pares. Embora fossem solicitadas a trabalharem em grupo, cada uma realizava seu próprio trabalho, geralmente conversando consigo mesmas, e vez ou outra dirigiam-se aos colegas para descrever o que estavam fazendo, sem que tivessem a intenção de coordenar a atividade em grupo.

Piaget salientou a importância da socialização da criança para que o egocentrismo gradualmente ceda lugar ao surgimento da cooperação e das relações de respeito mútuo.

Ao ver seu ponto de vista ser confrontado com o ponto de vista de um colega, com quem não mantém relações de respeito unilateral e da parte de quem não sofre coação, a criança começa a agir por reciprocidade e a construir os instrumentos lógicos que lhe permitirão cooperar com os pares.

Os resultados descritos acima parecem confirmar este pressuposto central da teoria piagetiana. Durante o decorrer do ano as crianças observadas foram gradualmente se descentrando e as trocas sociais e cognitivas se tornaram cada vez mais freqüentes e melhor estruturadas.

De um estado inicial em que não se observava troca de idéias, nem tampouco discussão sobre o quê e o como iriam fazer um determinado trabalho, passaram progressivamente à consideração mútua das opiniões de cada um e a discutir o trabalho em grupo. Aos poucos foram percebendo a importância da participação de todos e, conseqüentemente, desenvolvendo a cooperação.

Ainda que não se possa afirmar que no final do ano letivo essas crianças estivessem cooperando, no sentido que Piaget atribui à "co-operação cognitiva", ficou demonstrado que algumas delas estavam bem próximas de atingir esse patamar de desenvolvimento.

Isto evidencia que a cooperação pode ser compreendida como um processo que tem grande importância para o desenvolvimento cognitivo e moral da criança. O desenvolvimento de sistemas lógicos mais complexos possibilita a cooperação e o surgimento de trocas sociais mais efetivas, o que, num movimento circular e em espiral, permitirá a estruturação das operações mentais e o surgimento das relações de respeito mútuo e de reciprocidade.

## 6.2- OS RESULTADOS DO JULGAMENTO MORAL

Após as observações durante o ano, foi feita uma avaliação sobre o nível de desenvolvimento do julgamento moral que as crianças da classe da professora Regina apresentavam.

Conforme explicitado na discussão da metodologia da pesquisa, os dados relativos às crianças da escola A foram comparados com referentes às crianças de outras duas escolas: A escola B, particular, da cidade de Itatiba-SP; e a escola C, pública municipal, da cidade de Marília-SP. No total, foram aplicadas oito provas em cada uma das cinquenta e seis crianças.

A seguir, esses resultados serão apresentados juntamente com a discussão teórica e metodológica de cada um dos cinco aspectos do julgamento moral na criança, abordados neste estudo: a noção de sanção; a justiça retributiva e a distributiva; a igualdade e a autoridade; a intenção e a consequência material dos atos; e a consciência das regras.

### 6.2.1- A NOÇÃO DE SANÇÃO

Toda vez que as regras sociais são rompidas e que um determinado grupo social considere errado o ato gerador da falta, torna-se imperativo o restabelecimento daquelas normas. Isso pode ser feito através da punição a quem as rompeu, ou por meio de outras formas que reparem os vínculos rompidos.

Para Durkheim, e Piaget concorda nesse ponto (1932/77,p.179), a sanção imposta pelo grupo social objetiva uma recolocação em ordem, um restabelecimento do elo social e da autoridade da regra. E estas sanções podem ser classificadas de duas formas diferentes.

A primeira forma são as denominadas "sanções expiatórias". Para a criança heterônoma, as regras são impostas pela autoridade e têm de ser obrigatoriamente obedecidas. O indivíduo que quebrar uma regra deve ser levado à sua obediência pela repressão, a qual não precisa necessariamente ter relação com a natureza da falta cometida. Portanto, o castigo corporal ou a privação de liberdade são justificados em casos como o de uma mentira contada e a repreensão deve ser acompanhada de um castigo doloroso.

As "sanções expiatórias" são "arbitrárias" e são fruto das relações de coação e de respeito unilateral estabelecidas entre a criança e a autoridade. Nessa visão heterônoma sempre que o adulto for contrariado e/ou desobedecido pela criança justifica-se a imputação de castigos proporcionais à falta cometida, para que as relações de obediência sejam restabelecidas.

A segunda forma de sanção é denominada de "sanção por reciprocidade". Quando o elo social for rompido existe a necessidade de se recolocarem as coisas em ordem, mas aqui a regra já não é sentida como sendo imposta pela autoridade. O indivíduo já leva em consideração os outros e sente que para que este elo seja restabelecido basta que a punição tenha relação direta com a falta cometida.

As sanções por reciprocidade podem ser de várias formas. Elas podem prever a exclusão do infrator do grupo; a privação de algo que tenha estragado; a restituição pura e simples de um objeto quebrado ou roubado; e até mesmo a simples repreensão verbal. Elas se revestem, portanto, de uma proporcionalidade e visam fazer com que o culpado sinta a falta cometida.

O que se entende é que esse tipo de sanção já é fruto do desenvolvimento da autonomia e do enfraquecimento do egocentrismo infantil. Para que a criança a utilize é necessário que uma cooperação nascente já se faça manifeste, junto com sentimentos de igualdade e de respeito mútuo.

Os resultados obtidos por Piaget e por outros autores, como Panier-Bagat (1982), demonstram claramente que as crianças mais novas tendem a defender a aplicação de sanções expiatórias, e que, com o tempo, elas vão preferindo as sanções por reciprocidade.

Isso se explica pela evolução da heteronomia em direção à autonomia, durante o processo de desenvolvimento. Com o enfraquecimento do egocentrismo infantil, a coação e o respeito unilateral dão lugar ao surgimento de relações de respeito mútuo e de reciprocidade, e a igualdade prevalece sobre a expiação.

O sujeito passa a compreender que para restabelecer o elo social rompido não é necessário um sofrimento proporcional à falta, mas basta fazê-lo compreender, valendo-se de sanções por reciprocidade, que ele rompeu esse elo.



Com base nesses resultados, procurou-se avaliar junto às crianças desta pesquisa, como elas concebiam as sanções estabelecidas pelos pais em caso de faltas cometidas por crianças.

Em primeiro lugar lhes era perguntado se "*os pais sempre estão certos quando dão castigo aos filhos, ou se algumas vezes eles não estão certos ?*" As respostas sempre eram seguidas de contra-argumentação por parte do pesquisador para melhor compreender o raciocínio da criança.

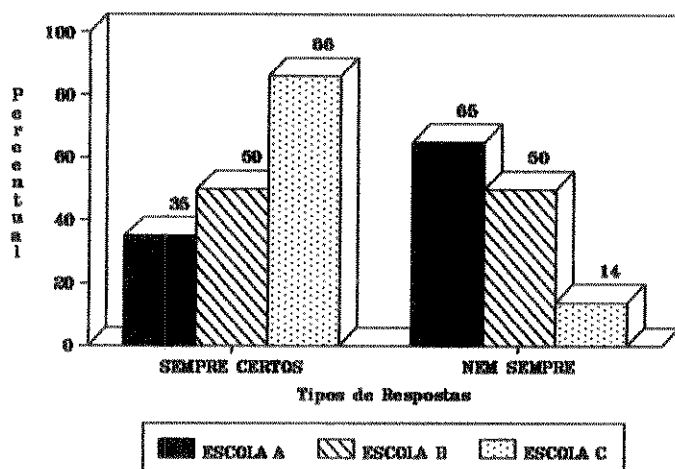
O objetivo dessa questão era o de analisar o princípio utilizado nas respostas. Se a criança considerava os castigos "arbitrários" dados pelos adultos como justos, ou se já admitiam a possibilidade de questionar as ações dos pais.

Os resultados obtidos, conforme Tabela 1, demonstram claramente que as crianças da **escola A**, de Itatiba-SP, em sua maioria, questionam a justiça "arbitrária" das sanções expiatórias impostas pelos pais. Na **escola B**, de Itatiba -SP, a metade considera justo os castigos, enquanto na **escola C** a grande maioria concorda com a ação dos pais.

**Tabela 1:** RESPOSTAS APRESENTADAS PELOS SUJEITOS A QUESTÃO:  
OS PAIS SEMPRE ESTÃO CERTOS QUANDO CASTIGAM OS FILHOS ?

TIPOS DE RESPOSTAS	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
	NUM	PERC	NUM	PERC	NUM	PERC
SEMPRE CERTOS	08	35	06	50	18	86
NEM SEMPRE	15	65	06	50	03	14
TOTAL	23	100	12	100	21	100

GRAFICO 1: RELATIVO AOS DADOS DA TABELA 1



Com base no princípio utilizado no julgamento das crianças, a seguir serão demonstrados respostas típicas daquelas que acreditam que os pais sempre estão certos em castigar os filhos, refletindo, portanto, sua heteronomia.

ISA (6,6)- "Você acha que os pais sempre estão certos quando castigam os filhos ou algumas vezes não estão ? - *Tá certo - Por quê ? - Pra quando a gente crescer a gente saber o que é certo - Seus pais te castigam de vez em quando ? - Não, eles só me batem - O que você faz para eles te baterem ? - Eu faço coisa errada - E aí eles estão certos ? - Tá.*"

DAN (6,8)- "Você acha que os pais estão sempre certos quando castigam os filhos ou algumas vezes não estão ? - *Ele bate depois coloca na cama e não deixa comer - E está certo ? - Tá - Seus pais te dão castigo de vez em quando ? - Só fico brincando e aí eu falo pra ele mas ele me bate - E isso está certo? - Tá.*"

JUL (6,5)- "Você acha que os pais estão sempre certos quando castigam os filhos ou algumas vezes não estão ? - *Não, eles sempre estão certos - Seus pais te castigam de vez em quando ? - Dão - e eles estão certos ? - Não.*"

Com estas respostas o princípio da obediência e submissão à autoridade adulta são evidenciados. A criança acredita na exterioridade das regras e na necessidade de um castigo para que o elo social rompido seja restabelecido, e fica denotada a heteronomia de seu julgamento.

Por outro lado, têm-se crianças já com certa autonomia em seu raciocínio e que questionam a autoridade dos pais, evidenciando o enfraquecimento nas relações de respeito unilateral:

GUI (6,11)- "Você acha que os pais sempre estão certos quando castigam os filhos ou algumas vezes não ? - *Tem vez que não tão muito certos. As vezes estão certos mas quando é assim não tá muito certo não* - Quando eles não estão certos ? - *De deixar de castigo, essas coisas assim. é só falar assim o que pode e o que não pode, é só falar. é assim que aprende* - Não precisa colocar de castigo ? - *Não.*"

TAL (6,9)- "Você acha que os pais estão sempre certos quando castigam os filhos ou algumas vezes não ? - *Não* - Por quê ? - *Porque não* - Seus pais te dão castigo de vez em quando ? - *Domingo meu pai me deixou de castigo porque eu quebrei um copo* - E ele tava certo ? - *Não porque ele escorregou da minha mão porque eu tava lavando ele.*"

CAM (6,8)- "Você acha que os pais sempre estão certo quando castigam os filhos ou algumas vezes não ? - *Não* - Quando eles não estão certos ? - *Quando eles dão castigo nas crianças e quando eles batem nas crianças* - Seus pais te castigam de vez em quando ? - *Dão* - Quando ? - *Quando eu não como tudo* - E está certo ? - *Não.*"

Continuando com o objetivo de compreender como essas crianças entendiam as "sanções", apresentou-se uma segunda prova, por meio da seguinte história: "*Dois irmãos estavam brincando, e um deles, o Pedrinho, quebrou o brinquedo do irmão.*"

Após colocada a situação, iniciava-se o questionamento perguntando-se o que ela achava da ação do Pedrinho. Depois afirmava-se que a mãe viu tudo e perguntava-se o que ela achava que a mãe devia fazer com o Pedrinho. Uma vez dada a resposta espontânea pela criança, continuava-se o questionamento : *"acontece que a mãe pensou diferente e pensou em fazer três coisas com o Pedrinho, mas estava em dúvida qual era a mais certa. Ela pensou primeiro em fazer o Pedrinho dar um brinquedo dele para o irmão dele; ou então em fazer o Pedrinho trabalhar para pagar o conserto do brinquedo do irmão; ou então em colocá-lo de castigo e deixá-lo por uma semana sem brincar. Qual é o mais certo da mãe fazer ? "*. Após a escolha da "melhor" sanção pela criança, era perguntado: *"com qual delas o Pedrinho vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão ?"* (Ilustrações no Anexo IV,p.187).

O primeiro ponto analisado nessa história foi a resposta espontânea dada pelas crianças sobre como a mãe deveria agir para restaurar o elo social rompido, e quase todas elas (98%) deram respostas de que a mãe deveria aplicar uma sanção expiatória.

O próprio Piaget (1932/77,p.184) encontrou resultados semelhantes e acha que são normais. Quando são solicitadas opiniões de punições a aplicar, é evidente que se não forem apresentadas à criança diferentes possibilidades, ela irá pensar naquelas que está acostumada a receber, e que geralmente são de tipo expiatória.

Na segunda parte dessa prova, eram apresentadas três alternativas de punição, sendo que duas envolviam a reciprocidade (O Pedrinho dar um brinquedo dele para o irmão, ou ele ter de trabalhar para pagar o conserto do brinquedo do irmão), e uma que era de sanção expiatória (deixar o Pedrinho de castigo, uma semana sem brincar).

De acordo com o tipo de resposta da criança, (expiatória ou de reciprocidade), era-lhe solicitado comparar sua escolha com outro tipo de sanção, para confirmar o tipo escolhido. Após essa contraposição, ainda lhe era perguntado sobre com qual alternativa pensava que Pedrinho iria "aprender" mais. Tudo isso para ter certeza do tipo de sanção que a criança realmente acredita seja a mais correta.

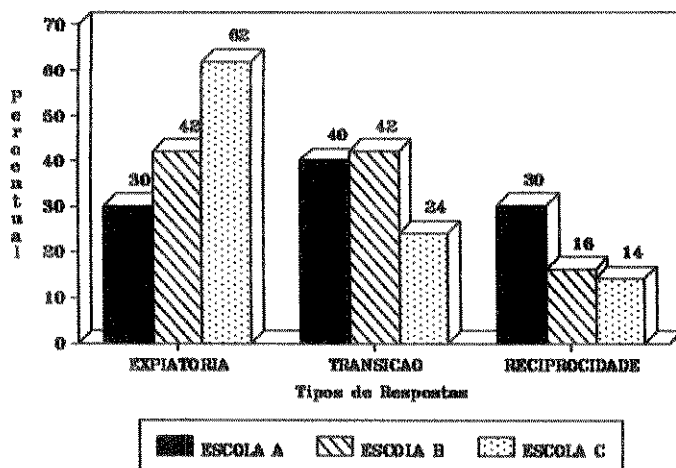
Ao avaliar os resultados, estabeleceram-se três critérios para as respostas dadas: as de sanção expiatória; as de sanção por reciprocidade; e as de transição entre a expiatória e a reciprocidade.

Os resultados obtidos, como pode ser observado na Tabela 2, assemelham-se com os da primeira prova. A grande maioria das crianças da escola A deram respostas de transição ou de reciprocidade, enquanto da escola B pouco mais da metade deu respostas desse tipo. Na escola C a maioria das crianças deu respostas de sanção expiatória.

TABELA 2: RESPOSTAS APRESENTADAS QUANTO A SANÇÃO EXPIATÓRIA OU POR RECIPROCIDADE

TIPOS DE RESPOSTAS	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
	NUM	PERC	NUM	PERC	NUM	PERC
EXPIATÓRIA	07	30	05	42	13	62
TRANSIÇÃO	09	40	05	42	05	24
RECIPROCIDADE	07	30	02	16	03	14
TOTAL	23	100	12	100	21	100

GRAFICO 2: RELATIVO AOS DADOS DA TABELA 2



Vejamos alguns exemplos de crianças que acreditam na primazia de sanções expiatórias, demonstrando ser heterônomas:

FRAN (6,4) - "O que você acha de um irmão quebrar o brinquedo do outro? - Não tá certo - A mãe viu tudo, o que ela devia fazer com o Pedrinho? - Bater - Mas ela pensou diferente, e pensou em fazer três coisas. (apresentava as três opções). Qual o mais certo da mãe fazer? - Deixar ele de castigo - Por quê? - Porque ele quebrou o brinquedo do irmão dele então tem que ficar de castigo - é mais certo que dar outro brinquedo para o irmão dele? - é - E com qual você acha que ele vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão? - ficar de castigo."

GRA (6,11)- "O que você acha de um irmão quebrar o brinquedo do outro ? - *Errado* - Por quê ? - *Porque ele quebrou o brinquedo do irmão* - A mãe viu tudo, o que ela devia fazer com o Pedrinho ? - *Colocar de castigo* - Por quê ? - *Porque ele fez coisa errada* - Mas ela pensou diferente. (apresentava as três opções). Qual o mais certo da mãe fazer ? - *Colocar de castigo* - Por quê ? - *é o mais certo* - é mais certo que colocar ele para trabalhar ? - *Acho* - E com qual você acha que ele vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão ? - *Deixar de castigo.*"

Alguns exemplos interessantes foram apresentados por algumas crianças que faziam a opção de uma sanção por reciprocidade, que era de "Pedrinho trabalhar para pagar o conserto do brinquedo do irmão", mas quando questionadas do por quê da opção davam respostas nitidamente expiatórias, o que demonstrava o princípio por trás de seu julgamento. Tais respostas, por isso, foram consideradas como sendo expiatórias:

MIC (6,7)-... Qual o mais certo da mãe fazer ? - *Fazer ele trabalhar* - Por quê ? - *Porque ele quebrou o brinquedo do irmão dele* - é mais certo que pôr de castigo ? - *é* - Com qual ele vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão ? - *Esse aqui (trabalhar)* - Por quê ? - *Porque ele vai cansar de trabalhar.*"

EDE (6,8)- ...Qual o mais certo da mãe fazer ? - *Colocar ele pra trabalhar porque não vai adiantar nada colocar ele de castigo* - Por quê ? - *Ele é pequeno e esquece das coisas* - é mais certo que pôr de castigo ? - *é* - E com qual ele vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão ? - *é trabalhar porque ele sua muito.*"

Os exemplos a seguir demonstram o raciocínio das crianças que optaram pelas sanções por reciprocidade :

WAL (6,9)- " O que você acha de um irmão quebrar o brinquedo do outro ? - Ah, se foi sem querer aí tudo bem, né?. Agora, se for de propósito, tá errado - A mãe viu tudo. O que ela devia fazer com o Pedrinho ? - Se foi sem querer, aí deixa, né? mas se foi de propósito daí dá uma xingada nele porque daí ele quebrou de propósito - Mas o Pedrinho quebrou de propósito e a mãe pensou em três coisas para fazer com ele. (apresentava as opções). Qual o mais certo da mãe fazer ? - Acho que dá um brinquedo dele pro irmão dele - Por quê ? - Porque daí se ele tiver bastante brinquedo ele pode dar um porque daí os dois brincam juntos - É mais certo que deixar ele de castigo por uma semana sem brincar ? - É - E com qual ele vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão ? - Esse (dar o brinquedo) porque daí mesmo que ele quebrou o brinquedo, o brinquedo fica com ele, só que daí quando eles vão brincar se o irmão tá com muita vontade de brincar eles brincam juntos, e o irmão empresta o brinquedo para ele brincar."

AUG (6,2)- " O que você acha de um irmão quebrar o brinquedo do outro ? - Ah, não sei, né? - A mãe viu tudo. O que ela devia fazer ? - Ah, comprar outro - mas ela pensou diferente e pensou em fazer três coisas. (apresentava as opções). Qual o mais certo da mãe fazer ? - esse daqui (trabalhar) - Por quê ? - Porque aí ele compra o mesmo brinquedo - É mais certo que pôr de castigo por uma semana? - É - E com qual ele vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão ? - Esse daqui (trabalhar )."

Finalmente, temos os casos daquelas que podem ser avaliados como estando em transição entre o julgamento heterônomo das sanções expiatórias, e estão construindo sua autonomia, já admitindo as sanções por reciprocidade. Mas têm dúvidas sobre qual a melhor opção.

GAB (6,8)- " O que você acha de um irmão quebrar o brinquedo do outro ? - É errado, né ? mas como assim que ele quebrou. Sem querer ou de quebrar de querer ? - Foi por querer - Então deve pôr de castigo - A mãe viu tudo.



O que ela devia fazer ? - *Pôr de castigo* - Mas ela pensou diferente e pensou em fazer três coisas. (apresentava as opções). Qual o mais certo da mãe fazer ? - *Fazer ele dar o brinquedo e deixar ele de castigo* - Mas qual das duas você acha a mais certa ? - *Dar o brinquedo pro irmão* - Por quê ? - *Porque ele quebrou o brinquedo e tem de dar outro* - Com qual você acha que ele vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão? - *ficar de castigo* - por quê ? - *ah, porque se ele ficar sem brincar aí ele aprende."*

ELA (7,2)- " O que você acha de um irmão quebrar o brinquedo do outro ? - *ah, acho que não pode quebrar porque se for novo não tem outro brinquedo* - a mãe viu tudo. O que ela devia fazer ? - *bater nele* - Mas ela pensou diferente e pensou em fazer três coisas. (apresentava as três opções). Qual o mais certo da mãe fazer ? - *pra ele trabalhar pra comprar outro brinquedo* - por quê ? - *por causa que tem que dar um brinquedo dele pro irmão dele, um novo* - é mais certo que pôr de castigo? - *é* - e com qual ele vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão ? - *ficar de castigo* - por quê ? - *porque ele ia pensar se ele ia estragar mais o brinquedo do irmão dele."*

Os resultados obtidos nas duas provas são bastante similares. Demostram que as crianças da escola A parecem estar num nível mais avançado de julgamento sobre as sanções, e já possuem uma visão mais autônoma do que seja a justiça, com relação às crianças das outras escolas. Elas já admitem, em sua maioria, questionar os castigos aplicados pelos pais. Quando colocados diante de várias opções de punição, a maior parte deles ou está em transição ou preferem a sanção por reciprocidade.

### 6.2.1.1-DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE A NOÇÃO DE SANÇÃO

Compreendendo a sanção como um elemento que objetiva a restauração da autoridade da regra e do elo social rompido, as duas primeiras provas aplicadas aos sujeitos desta pesquisa trouxeram dados que ajudam a ver a influência do "ambiente cooperativo" no julgamento moral da criança.

Num primeiro momento, procurou-se descobrir se essas crianças estavam presas a uma forma heterônoma de entender o papel das sanções nas relações sociais.

Para a criança heterônoma a fonte das regras lhe é externa, acreditando também que o respeito unilateral para com o adulto é o tipo de relação correta. Isso faz com que acredite que as sanções que emanam dos pais sejam sempre justas, e que não lhe compete discutir uma ordem paterna, mas sim aceitá-la com resignação, certa de que os pais sabem o que é melhor para ela.

Com o desenvolvimento da autonomia infantil, a partir das relações interindividuais com os pares e adultos, a criança começa a compreender a fonte verdadeira das regras sociais e diminui sua crença no respeito unilateral. Assim sendo, passa a admitir a possibilidade de questionar a infalibilidade da justiça adulta e começa a levar em consideração os interesses próprios.

A primeira prova aplicada neste estudo buscava investigar se essas crianças se encontravam em um estado de heteronomia ou se já começavam a desenvolver a autonomia no julgamento moral.

Os resultados demonstraram que 65% das crianças da **escola A**, que viviam num ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia, em que prevaleciam as relações de respeito mútuo e as relações de coação eram minimizadas ao máximo, admitiram questionar a justiça adulta. Enquanto isso, 50% das crianças da **escola B** e apenas 14% da **escola C** admitiram essa possibilidade.

Portanto, no tocante à origem das regras e da justiça das ações paternas esses resultados permitem dizer que as crianças da **escola A** encontravam-se num nível de julgamento moral mais autônomo do que as crianças das **escolas B e C**.

Complementando este estudo sobre a "noção de sanção", a segunda prova visou detectar o tipo de sanção que as crianças consideravam mais justas de serem utilizadas pelos pais quando os filhos quebrassem alguma regra.

Conforme descrito anteriormente, as sanções podem ser expiatórias ou por reciprocidade, existindo também um período de transição entre os dois tipos de julgamento.

A crença nas sanções expiatórias são típicas das crianças heterônomas, que, sendo ainda egocêntricas, não conseguem colocar-se no lugar do sujeito que recebe a sanção e não conseguem avaliar conscientemente as conseqüências dos castigos dolorosos e/ou punitivos. A esse fator acrescenta-se o fato de estarem acostumadas a receber esta forma de punição em suas famílias e avaliarem como justas por serem oriundas da fonte de coação e de respeito unilateral a que estão habituadas.

Por outro lado, as crianças que admitem que as sanções por reciprocidade são mais corretas que as expiatórias

demonstram estar num nível mais elevado de desenvolvimento do julgamento moral. A reciprocidade pressupõe uma descentração e a criança já consegue levar em consideração o outro. Portanto, esse tipo de julgamento é característico de crianças mais autônomas, que já realizam trocas sociais com base no respeito mútuo e não no respeito unilateral.

Os resultados dessa segunda prova foram semelhantes aos obtidos na primeira. Enquanto 70% das crianças da **escola A** deram respostas que demonstram que seus julgamentos ou são de reciprocidade ou estão em transição, na **escola B** esse nível foi atingido por 58% das crianças e na **escola C** por 38%.

Se analisadas somente as respostas de sanção por reciprocidade, encontra-se um percentual de 30% para as crianças da **escola A** contra um percentual de 16% para as crianças da **escola B**, e 14% para as da **escola C**.

Nas duas provas analisadas sobre a "noção de sanção" fica evidenciado que as crianças da **escola A** demonstraram um maior nível de desenvolvimento no julgamento moral que as crianças das **escolas B e C**.

Isso parece confirmar que as crianças que vivem num ambiente cooperativo dentro da escola tendem a desenvolver maior autonomia do que aquelas que freqüentam ambientes autoritários, que privilegiam a coação e o respeito unilateral.

As crianças que freqüentam esses ambientes autoritários demonstraram tender a acreditar que a melhor forma de se restabelecer o rompimento das regras determinadas pela autoridade e os elos sociais é por meio de sanções expiatórias.

### 6.2.2- A JUSTIÇA RETRIBUTIVA E A JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

As sanções que acabaram de ser estudadas, tanto as expiatórias quanto as por reciprocidade, são concebidas como inerentes a uma concepção de justiça chamada de retributiva.

As sanções são fruto da coação adulta e do respeito unilateral que é imposto à criança desde muito nova. Sempre que faz algo que o adulto considera errado, ela sofre uma punição que lhe é externa, e a obriga a aceitar como sendo correta.

Nasce, assim, seu referencial e ao ter que julgar situações de conflito ela acredita ser justo punir sempre que for necessário restabelecer um elo social rompido.

Isto se opõe a uma noção mais desenvolvida que é concebida como justiça distributiva, porque invoca a igualdade entre as partes envolvidas em situações de conflito. Seu pressuposto é democrático, uma vez que parte do princípio de que as pessoas têm direitos iguais e não é justo umas serem privilegiadas em detrimento de outras.

Os estudos feitos por Piaget (1932/77,p.227), coerente com todos os resultados obtidos em suas pesquisas sobre o julgamento moral, mostram que existe uma tendência evolutiva em direção da justiça retributiva para a distributiva. Em situações de conflito entre esses dois tipos de justiça, as crianças mais novas tendem a defender a sanção, enquanto as mais velhas privilegiam a igualdade.

A sanção por reciprocidade já é um progresso do julgamento da criança no sentido de abandonar a necessidade de expiação pela busca da igualdade, opondo-se às formas mais primitivas de sanção.

Mas a discussão que o próprio Piaget levanta é a de que o medo da punição não é menor numa criança de dez anos do que numa de seis anos. Com a entrada na escola, surgem novos focos de punição que deveriam deixar as crianças mais sensíveis a este tipo de comportamento, mas não é isso que ocorre!

A partir dessa problemática Piaget levanta duas questões: Por que, apesar dessa situação real, a criança privilegia a igualdade com o decorrer do tempo? Por que geralmente pais e escolas inculcam valores expiatórios e nem sempre as crianças privilegiam esses valores?

Piaget conclui que é porque o igualitarismo não deriva do respeito ao adulto, mas tem outras raízes nas relações sociais mantidas pela criança. Também porque ela passa a sentir algo interiormente que se contrapõe à coação e ao respeito.

Em outras palavras, o desenvolvimento do igualitarismo é fruto da cooperação estabelecida entre a criança e seus pares, e o respeito mútuo que geralmente impera nessas relações (uma vez que dificilmente isso ocorre nas relações da criança com o adulto).

Pela experiência da criança, que passa a refletir sobre as punições injustas e os tratamentos desiguais que presencia com outras pessoas ou consigo mesma, ela começa a sentir a injustiça da retribuição.

De novo surge o desenvolvimento da autonomia em oposição à heteronomia. E o processo de cooperação emerge como elemento central no desenvolvimento do julgamento moral.

Para avaliar o nível do julgamento das crianças desta pesquisa, com relação à "noção de justiça retributiva ou distributiva", foram aplicadas duas provas propostas por Piaget, por meio de histórias.

A primeira história contada às crianças lida com uma situação abstrata, em um conflito entre a justiça retributiva e a distributiva, sem que tenha havido alguma falta específica.

A história era a seguinte:

*" Uma mãe tinha duas filhas. A Maria, que era obediente, e a Carol, que era desobediente. Toda vez que a mãe fazia um bolo bem gostoso, ela dava um pedaço bem grande para a Maria, que era obediente, e um pedaço pequeno para a Carol, que era desobediente. O que você acha disso ?" (Ilustração no Anexo IV, p.188).*

Dependendo da resposta da criança, se acreditava que a mãe estava certa ou errada, ou se devia dar um pedaço igual para as duas, o pesquisador argumentava no sentido contrário, tentando melhor compreender o princípio do julgamento feito.

Os critérios utilizados para classificar as respostas foram de justiça retributiva, de justiça distributiva ou de transição entre as duas.

Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram que a maioria das crianças da escola A deram respostas de justiça distributiva, enquanto a metade na escola B e mais da metade na escola C deram respostas de justiça retributiva.

GRA (6,11)- " O que você acha disso ? - Certo - Por quê ? - Porque ela desobedeceu a mamãe - A mãe devia dar um pedaço maior para a Maria ou um pedaço igual para as duas? - Maior para a Maria."

MAR (5,10)- " O que você acha disso ? - É certo - A mãe está certa em dar um pedaço maior para a Maria ou devia dar um pedaço igual para as duas ? - Um pedaço pra essa (M) e um pedacinho pra essa (C)."

A seguir apresentamos as respostas de algumas crianças que defendem a igualdade e acham que a mãe deveria dar um pedaço igual do bolo para as duas irmãs. Apesar dos argumentos serem variados, o princípio utilizado é de justiça distributiva:

LUC (6,11)- " O que você acha disso ? - Eu acho errado. Tinha que dar o mesmo tamanho pra ela também - Então você acha que a mãe estava errada ? - Acho que devia dar igual para as duas - Por quê ? - Porque senão aí elas brigavam porque deu um pedaço maior para a outra e a outra ganhou um pequenininho - Apesar que a Carol era desobediente ela devia ganhar o mesmo tanto que a Maria ? - É."

MIC (6,7)- " O que você acha disso ? - Dá um pedaço grande pras duas - Por quê ? - Senão essa (C) vai comer e vai ficar querendo igual dessa (M) - A mãe devia dar um pedaço igual para as duas ou um pedaço maior para a Maria, que era obediente ? - Um pedaço maior pras duas."

DAI (6,8)- " O que você acha disso? - Que ela (C) é desobediente - Mas a mãe estava certa ou devia dar um pedaço igual para as duas ? - Devia dar igual pras duas - Igual para as duas ou maior para a Maria ? - O mesmo que o desta (M) - Por quê ? - Porque as duas é irmã então tinha que dar."

Também aparece o caso das crianças que têm dúvidas sobre a ação da mãe, e oscilam em suas respostas, ora admitindo a justiça retributiva ora a distributiva. Por isso são consideradas em transição. Embora já admitam o princípio da igualdade, quando questionadas mudam sua opinião:



KEL (6,8)- " O que você acha disso ? - *Que a mãe tá errada - Por quê ? - Porque ela devia dar o mesmo tanto pras duas - Por quê ? - Porque as duas são igual, não tem nenhuma diferença - Apesar que a Carol era desobediente a mãe devia dar um pedaço igual para as duas ou um pedaço maior para a Maria ? - Devia dar um pedaço maior pra ela (M). A que não obedecesse não devia ganhar.*"

LUI (7,0)- " O que você acha disso ? - *Dar do mesmo tamanho pra ela (C) - Por quê ? - Porque se for pra dar grande pra ela (M) tem que dar o mesmo tamanho do bolo - A mãe deve dar um pedaço igual para as duas ou um pedaço maior para a Maria, que era obediente ? - Pedaço grande pra ela (M) e pequeno pra ela (C) - Por quê ? - Porque essa é mais obediente e essa é menos.*"

LID (6,5)- " O que você acha disso ? - *(ri) Tá certa - A mãe devia dar um pedaço maior para a Maria ou igual para as duas ? - Igual para as duas - Por quê ? - Porque sim - Ela deve dar um pedaço menor para a Carol, que é desobediente, ou igual ? - Menor - Por quê ? - Ah, porque ela faz arte.*"

A segunda história apresentada também é bastante sugestiva para se compreender a passagem da justiça retributiva para a distributiva. Ela faz referência a uma falta não intencional cometida pela criança, e é contada da seguinte maneira:

*" Uma mãe levou seus três filhos para passear de pedalinho no lago. Quando estavam lá no meio eles ficaram com fome e a mãe deu um sanduíche para cada um. O Joãozinho, que era muito distraído, ao olhar para um patinho que nadava ali perto deixou seu sanduíche cair na água. O que você acha que a mãe devia fazer ?" (Ilustração no Anexo IV, p.189)*

Essa primeira pergunta apresentava à criança a possibilidade de optar por uma sanção expiatória, por exemplo, de dizer que a mãe devia bater nele ou deixá-lo sem sanduíche, ou de já defender a justiça distributiva.

Se a resposta fosse de sanção expiatória, apresentava-se a possibilidade de a mãe ter outro sanduíche. Nesse caso, questionava-se se ela devia dá-lo para o Joãozinho.

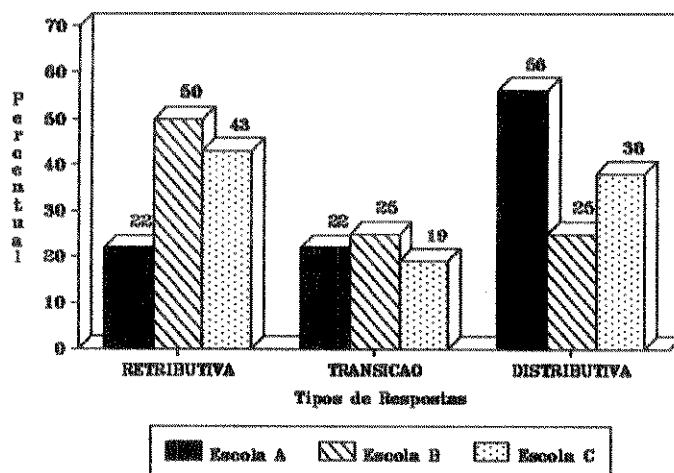
As respostas foram consideradas de retribuição quando a criança admitia a necessidade de punição ao Joãozinho; de justiça distributiva, quando considerava que a mãe deveria dar outro sanduíche a ele; e ainda de transição entre as duas formas de justiça quando ela demonstrava dúvida entre os dois tipos de resposta.

Os resultados que aparecem na Tabela 4 foram semelhantes à prova anterior e se repetiram na escola A. Apenas houve uma inversão com relação às crianças da escola B e da escola C. Mais da metade das crianças desta última escola deu respostas de transição e justiça distributiva e apenas a metade da escola B deu este tipo de resposta.

**TABELA 4:** RESPOSTAS APRESENTADAS QUANTO A JUSTIÇA RETRIBUTIVA E A DISTRIBUTIVA NUMA FALTA COMETIDA SEM INTENCIONALIDADE

TIPOS DE RESPOSTAS	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
	NUM	PERC	NUM	PERC	NUM	PERC
RETRIBUTIVA	05	22	06	50	09	43
TRANSIÇÃO	05	22	03	25	04	19
DISTRIBUTIVA	13	56	03	25	08	38
TOTAL	23	100	12	100	21	100

GRAFICO 4: RELATIVO AOS DADOS DA TABELA 4



As respostas de sanção, portanto consideradas de justiça retributiva, eram aquelas em que a criança admitia que a mãe não devia dar outro sanduiche para o Joãozinho, como punição; ou então aquelas que não consideravam a intencionalidade da ação do Joãozinho. Eis alguns exemplos de crianças que tiveram esses tipos de argumento:

LUI (7,0)- " O que a mãe devia fazer ? - *A mãe não viu. Se ela ver ela tem que bater pra ele nunca mais largar o sanduiche cair na água, porque os peixinhos vão pegando os pedacinhos e depois vem o pato comer - Mas se ela tivesse ela devia dar outro sanduiche para ele ou não ? - Não - Por quê ? - Porque ele deixou cair o sanduiche no chão e então não vai dar mais sanduiche para ele.*"

NIC (7,1)- " O que a mãe devia fazer ? - *Deixar ele de castigo - Mas ela devia dar outro sanduiche para ele ou não ? - Não - Por quê? - Porque ele derruba, vê o patinho e derruba na água - Apesar que ele era pequenininho, foi ver o patinho, você acha que a mãe não devia dar outro sanduiche para ele ? - Não.*"

RIC (7,1)- " O que a mãe devia fazer ? - *Não devia dar mais lanche pra ele - Se ela tivesse outro não devia dar mais ? - É, porque aí ele jogava de novo, e o pato ia comendo tudo.*"

Na justiça distributiva as crianças percebiam que não houve intenção do Joãozinho na falta cometida. Afirmavam que a mãe deveria dar outro sanduíche a ele (princípio da igualdade), e em alguns casos foram utilizados também argumentos de equidade, levando em consideração o fato do Joãozinho ser o menor:

ALEX (6,10)- " O que a Mãe devia fazer ? - *Eu acho que pegar outro - Dar outro sanduíche para ele ? - é - Por quê ? - Porque eu acho que escorregou da mão dele - Os outros irmãos iam gostar da mãe dar outro pra ele ? - Eu acho que eles iam dar um pedaço pra ele.*"

REG (6,5)- " O que a mãe devia fazer ? - *Se ela trouxesse outro, dar outro - Por quê ? - Porque ele não viu e deixou cair na água - e os irmãos iam gostar da mãe dar outro para ele ? - Acho que iam - E ela devia dar outro para os irmãos também ? - Sim - Por quê ? - Porque senão eles vão ficar pensando que a mãe só vai dar dois pra ele e pros outros não, esperar os outros acabar e dar pra eles também.*"

KEL (6,8)- " O que a mãe devia fazer ? - *Comprar outro pra ele - Ela devia dar outro sanduíche para ele ? - Devia - Por quê ? - Porque o dele caiu sem querer.*"

Finalmente, foram observados vários casos de Transição. Estas crianças, por exemplo, tinham uma resposta espontânea de sanção expiatória e quando eram questionadas em sua posição ficavam em dúvida, como vemos a seguir:

MIC (6,7)- " O que a mãe devia fazer ? - *Catar o sanduíche - Mas ele caiu na água, o que ela devia fazer ? - Bater nele - Mas ela devia dar outro sanduíche para ele se ela tivesse ? - Devia - Por quê ? - Porque caiu na água - E os outros irmãos iam gostar da mãe dar outro sanduíche para ele ? - Não - Por quê ? - Porque eles iam xingar a mãe porque ele (J) comeu mais que eles.*"

FRAN (6,4)- " O que a mãe devia fazer ? - *Bater no filho - Mas ela devia dar outro sanduíche para ele ? - Devia - Por quê ? - Porque ele tava com fome.*"

Os resultados do estudo da justiça retributiva e distributiva confirmam o que pôde ser observado na noção de sanção apresentada pelas crianças desta pesquisa.

As crianças da escola A, que vivenciavam um "ambiente cooperativo" na escola, ao contrário das outras crianças, demonstraram acreditar mais na igualdade do que na sanção, quando esses dois tipos de justiça eram confrontados.

Pelo tipo de relações estabelecidas entre as professoras e as crianças nas três escolas, os dados vêm ao encontro da suposição de Piaget quando afirma que a cooperação é o elemento fundamental para a passagem do julgamento da justiça retributiva para a distributiva.

#### 6.2.2.1-DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE A JUSTIÇA RETRIBUTIVA E A JUSTIÇA DISTRIBUTIVA

A "noção de sanção" está intimamente relacionada com a de justiça retributiva. Esse item da investigação tratou do julgamento que as crianças fazem quando colocadas em situação de conflito entre a justiça retributiva e a distributiva.

Relembrando, a justiça chamada retributiva baseia-se no princípio de que os elos sociais rompidos devem ser restabelecidos por meio de sanções, que podem ser expiatórias ou por reciprocidade. O desenvolvimento da noção de justiça na criança a leva a considerar um aspecto novo na elaboração do julgamento

moral, que é a evocação do princípio da "igualdade entre as partes" numa situação de conflito. Tal noção de justiça mais elaborada é chamada de justiça distributiva.

A terceira e a quarta prova deste estudo procuraram avaliar como as crianças julgavam diante do conflito entre estes dois tipos de justiça: Se defendiam o princípio mais heterônomo da justiça retributiva, ou se defendiam o princípio mais autônomo da justiça distributiva, ou ainda, se estavam em transição entre os dois tipos de julgamento.

Os resultados obtidos pelas crianças da **escola A** nestas duas provas foram os mesmos: 56% delas deram respostas que demonstraram julgamento de justiça distributiva, contra 22% que estavam em transição e 22% de justiça retributiva.

Nas outras duas escolas houve uma inversão nos resultados obtidos em ambas as provas. Na terceira prova 34% das crianças da **escola B** deram respostas que defendem a justiça distributiva, e apenas 19% das crianças da **escola C** deram esse tipo de julgamento. Já na quarta prova, 38% das crianças da **escola C** deram respostas defendendo a justiça distributiva, contra 25% da **escola B**.

Mais uma vez as crianças da **escola A** demonstraram um nível mais elevado de desenvolvimento do julgamento moral. Quando colocadas em conflito, tendo de optar entre julgamentos com base nos princípios de justiça retributiva ou distributiva, mais da metade dessas crianças julgaram com base no princípio desta última. A maior parte das crianças das outras escolas ou deram respostas

com base no princípio da justiça retributiva ou estavam em transição entre as duas.

Para Piaget o julgamento com base na igualdade deriva da cooperação e do respeito mútuo estabelecido entre a criança e seus pares. Quando a reciprocidade começa a prevalecer nas trocas sociais e sua capacidade de raciocínio lógico vai se transformando, a criança começa a perceber as injustiças contidas nas sanções e nos tratamentos desiguais dados pelos adultos. Diminui então a força da coação e da relação de respeito unilateral sobre o julgamento moral da criança.

O igualitarismo, portanto, denota um maior desenvolvimento da autonomia infantil, e o estudo do conflito entre a justiça retributiva e a distributiva nesta pesquisa também confirmam a influência do ambiente cooperativo sobre o desenvolvimento do julgamento moral na criança.

### 6.2.3- A IGUALDADE E A AUTORIDADE

Para finalizar o estudo da noção de justiça, parece importante entender no julgamento das crianças a relação entre a justiça e a autoridade adulta.

A questão que se coloca agora é como a criança reagirá em situações que envolvam a igualdade em conflito com a autoridade adulta. Ela irá opor-se à obediência defendendo a igualdade ou dará razão ao adulto por respeito e obediência ?

Como foi visto anteriormente, a justiça igualitária ou distributiva deriva das relações de respeito mútuo e reciprocidade, e se contrapõe às relações de respeito unilateral e de coação adultas.

Piaget (1932/77,p.245) distingue três grandes fases no desenvolvimento da justiça distributiva em relação à autoridade adulta. Mais uma vez não se pode falar que sejam estágios pelos quais todas as crianças irão passar. O que se apresenta é um sentido de evolução da heteronomia para a autonomia.

Na primeira fase prevalece a justiça retributiva. A justiça não é diferenciada da autoridade das leis, e a criança considera certo o adulto exercer sua autoridade sobre ela.

Na segunda, a justiça distributiva opõe-se, em casos de conflito, à obediência e à sanção. Isso denota uma certa autonomia e libertação em relação à autoridade, e o igualitarismo se impõe. A criança prefere a justiça à obediência.

Finalmente, na terceira fase surge uma noção mais refinada de justiça, que é a **equidade**. Nesse caso, a igualdade é subordinada às circunstâncias e à situação particular de cada conflito, e não baseada na igualdade pura e simples. Existem, portanto, situações de afeição, idade, estado de saúde, e outras que são levadas em consideração na hora do julgamento.

Para analisar essa relação entre a igualdade e a autoridade, utilizou-se também duas provas. A primeira prova contrapõe as duas situações, e na segunda é introduzido um elemento novo que é a solidariedade, conforme será mostrado mais adiante.



A primeira história é a seguinte: " *Uma mãe acordou doente e pediu ajuda aos filhos para arrumar a casa. Ao Paulinho para arrumar as camas e ao André para lavar os pratos. Depois ela foi ao banheiro, e enquanto ela estava lá, o Paulinho fez o serviço dele e o André, em vez de lavar os pratos, foi para a rua jogar bola. Quando a mãe saiu, viu que o André não tinha feito seu serviço e mandou o Paulinho também lavar os pratos, que era o serviço do André. O que você acha disso ? (Ilustração no Anexo IV, p.190)*

Em situações como essa, quatro tipos de respostas podem ser obtidas: Na primeira, não existe distinção entre a justiça e a lei de obediência, e as crianças consideram certo a mãe mandar o Paulinho fazer o serviço do irmão; na segunda, a criança acredita que a ordem seja injusta, mas executa o serviço porque a mãe mandou, e continua subordinando a justiça à obediência, apesar de diferenciá-las; no terceiro caso surge a igualdade pura, e pensam que mesmo tendo a mãe mandado, o Paulinho não deve fazer o serviço do irmão; e também tem um quarto tipo de resposta, quando a criança admite que o Paulinho pode fazer o serviço do irmão, mas não por obediência, e sim, por exemplo, para ajudar a mãe que está doente. Este tipo de resposta reflete o princípio da equidade.

Ao estabelecer os critérios para avaliar as respostas dos sujeitos da pesquisa, reunimos, como Piaget (ibid.,p.240), os dois primeiros tipos de respostas numa única categoria, uma vez que em ambos os casos a obediência têm primazia sobre a justiça.

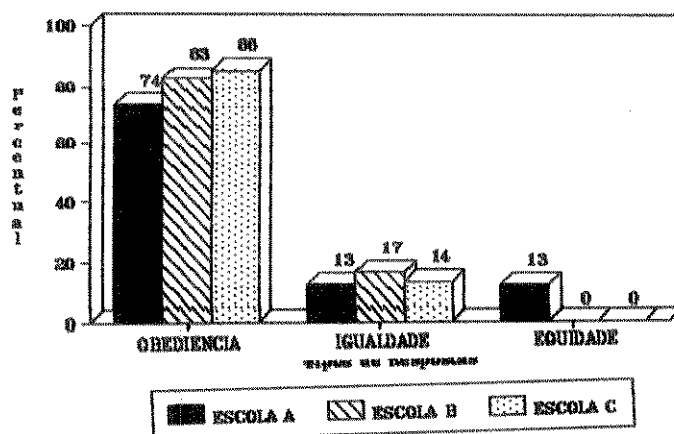
Assim, as respostas poderiam ser de obediência, de igualdade ou de equidade.

Somente algumas crianças da escola A deram respostas de equidade, e o percentual de crianças com respostas de obediência foram superiores tanto na escola B quanto na escola C, como pode ser visto na tabela 5, a seguir:

**TABELA 05: RESPOSTAS APRESENTADAS QUANTO AO CONFLITO ENTRE A IGUALDADE E A AUTORIDADE**

TIPOS DE RESPOSTAS	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
	NUM	PERC	NUM	PERC	NUM	PERC
OBEDIENCIA	17	74	10	83	18	86
IGUALDADE	03	13	02	17	03	14
EQUIDADE	03	13	00	00	00	00
TOTAL	23	100	12	100	21	100

**GRAFICO 5: RELATIVO AOS DADOS DA TABELA 5**



Para a criança heterônoma, a ordem recebida é certa uma vez que emana do adulto, e a seguir demonstramos respostas desse nível dadas pelas crianças nesta prova:

AMA (6,8)- " O que você acha disso ? - *Tá certo fazer isso - A mãe estava certa em mandar o Paulinho fazer o serviço do irmão ? - Tava - Por quê ? - Porque ele (A) não fez o que a mãe mandou - Mas o Paulinho devia fazer o serviço do André ? - Devia - Por quê ? - Porque a mãe mandou - Quando a mãe manda a gente deve fazer as coisas? - Deve, outro dia eu lavei a louça pra minha mãe.*

WIL (6,7)- " O que você acha disso ? - *Tava certo - Por quê ? - Porque ele foi jogar bola - A mãe estava certa em mandar o Paulinho fazer o serviço do irmão ? - Mandava ele buscar o irmão dele pra fazer o serviço - Mas o Paulinho devia fazer o serviço ? - Devia porque a mãe dele mandou - E quando a mãe manda a gente deve fazer? - deve.*

NAT (6,6)- " O que você acha disso ? - *Não sei - A mãe estava certa em mandar o Paulinho fazer o serviço do irmão ? - Tava - O André fica sem serviço ? - Vai - O que o Paulinho devia responder para a mãe dele ? - Falar tá bom mãe, eu lavo a louça - por quê ? - Porque a mãe mandou.*

Nesta categoria também temos as crianças que admitem que a mãe não está certa, mas ainda subordinam a justiça à obediência:

GAB (6,8)- " O que você acha disso ? - *Acho que esse aqui (P) tá mais certo - Mas a mãe devia mandar ele fazer o serviço do André ? - Não, tinha que fazer ele (A) voltar e fazer ele lavar os pratos do café - Mas o Paulinho devia fazer o serviço ou não ? - Se a mãe falasse pra ele fazer tava certo - Quando a mãe manda a gente deve fazer as coisas ? - Deve.*

A seguir, temos exemplos de crianças que consideram injusta a ordem da mãe e por isso não admitem que o Paulinho deve fazer o que a mãe pede. Isso já demonstra um grau de autonomia,

visto que eles buscam a igualdade , e não acreditam que seja obrigatória a obediência passiva:

MAR (6,8)- " O que você acha disso ? - *Ele (A) tinha que fazer o serviço - A mãe estava certa em mandar o Paulinho fazer o serviço do irmão ? - Não - O que o Paulinho devia responder para a mãe dele? - Falar que ele (A) não fez o serviço dele - Mas ele devia fazer ou não ? - Não - Nem se a mãe mandasse ? - Não.*

REN (6,4)- " O que você acha disso ? - *Tava errado, porque em vez de jogar na rua era pra ele lavar os pratos e não o irmão dele - O Paulinho devia fazer o serviço ou não ? - Não, era pra mãe dele buscar ele (A) na rua, esconder a bola e por ele pra lavar - O que o Paulinho devia responder para a mãe dele ? - Falar que não era ele, que era o André que tinha que fazer - Mas ele devia fazer o serviço ou não ? - Não.*

DAN (6,5)- " O que você acha disso ? - *Esse aqui (A) devia fazer esse trabalho aqui (lavar) - A mãe estava certa em mandar o Paulinho fazer o serviço do André ? - Não - mas o Paulinho devia fazer ? - Não - O que o Paulinho devia responder para a mãe dele ? - Ele devia responder que o André saiu pela rua - Se a mãe mandou ele devia lavar os pratos ? - Não, porque pediu pra arrumar a cama e esse pra lavar.*

Como se pode notar a seguir pela leitura dos extratos de protocolos, algumas crianças também utilizaram a equidade para julgar essa história. São crianças que demonstraram autonomia num grau ainda mais elevado que a igualdade pura e, por conseguinte, não ficam presas à reciprocidade, levando, dessa maneira, outros fatores em consideração no julgamento. No caso específico da história mencionada, não acreditam que a mãe esteja certa, mas decidem que o Paulinho deve fazer o serviço para colaborar com a mãe que está doente:

REN (6,3)- " O que você acha disso ? - *Eu acho que o Paulinho está certo e o André não está - Você acha que a mãe está certa em fazer o Paulinho fazer o serviço do irmão ? - Não, ele (A) tinha que fazer - O que o Paulinho tinha que responder para a mãe dele ? - Falar que o André foi chutar bola e não fez o serviço - Mas ele devia fazer o serviço que a mãe mandou ou não ? - Devia - Por quê ? - porque ela estava doente.*

WAL (6,9)- " O que você acha disso ? - *É ruim porque depois na hora de voltar ele vai levar um xingo da mãe dele porque ele não fez o trabalho e vai sobrar só pra esse (P) - O Paulinho devia fazer o serviço do irmão ? - Devia - Por quê ? - Porque como ela tava doente ele ajudava ela.*

A segunda história contém um elemento novo para a discussão entre igualdade e autoridade. Trata-se do princípio da solidariedade/igualdade entre irmãos em oposição à autoridade paterna, como no caso da delação.

Alguns pais e professores comumente obrigam seus filhos e alunos a delatarem outras pessoas, para atender interesses do ponto de vista do adulto. Esta é uma questão essencial na moral infantil porque reflete a oposição entre dois tipos de moral: a da autoridade e a da solidariedade igualitária.

De um lado, colocam-se aquelas crianças que admitem ser certo delatar, pois existe a lei e a autoridade que exige obediência. De outro lado, coloca-se a solidariedade entre crianças, e estas acham errado trair um amigo a favor de um adulto ou, pelo menos, ilegítimo interferir nas atitudes dos parceiros.

Coerente com o que foi visto até aqui, para Piaget existe um caminho evolutivo entre a obediência e a igualdade/solidariedade, existindo algumas crianças que se colocam em transição entre as duas categorias.

Para avaliar a questão, contamos às crianças a seguinte história:

*"Um pai tinha dois filhos. O Jozozinho que era obediente e comportado, e o Carlinhos que vivia fazendo bagunça. Um dia o pai viajou e pediu para eles ficarem em casa bem comportados, mas o Carlinhos continuou fazendo bagunça. Quando o pai voltou de viagem queria saber o que tinha acontecido, e perguntou ao Jozozinho o que o Carlinhos tinha feito de errado durante a viagem. Você acha que o Jozozinho devia contar para o Pai as bagunças do Carlinhos ? (Ilustração no Anexo IV, p.192).*

Os resultados obtidos nesta pesquisa coincidem com os da pesquisa de Piaget (1932/77, p.250) com crianças entre 6 e 7 anos, segundo os quais 9 entre 10 crianças afirmam que deveriam delatar o irmão para o pai.

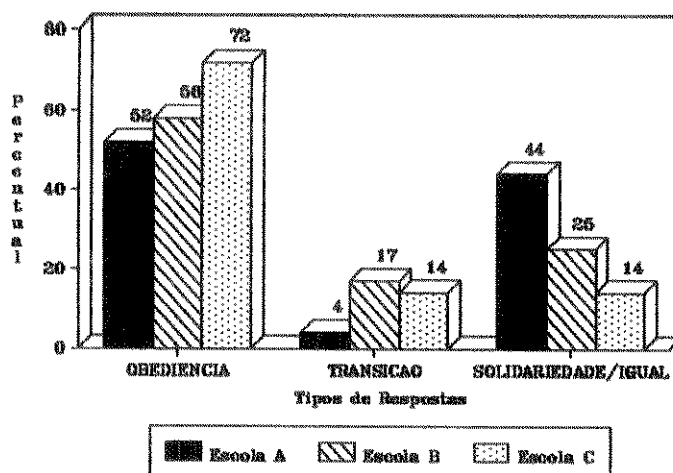
Para compreender melhor o julgamento das crianças neste estudo não se restringiu à simples pergunta sobre se era certa a delação. Tentou-se aprofundar a discussão com os sujeitos, contra-argumentando sua opinião inicial, apresentando a possibilidade de não delação. A partir das contra-argumentações, observou-se uma sensível alteração nas respostas dadas.

De qualquer forma, quase a metade das crianças da escola A, que conviviam em um ambiente de respeito mútuo e incentivo à cooperação, apresentou respostas que correspondem ao julgamento de solidariedade. Nas outras duas escolas, o julgamento de obediência foi encontrado em mais da metade das respostas, como pode ser visto na Tabela 6.

TABELA 6: RESPOSTAS APRESENTADAS QUANTO AO CONFLITO ENTRE A AUTORIDADE E A IGUALDADE/SOLIDARIEDADE ENTRE IRMÃOS

TIPOS DE RESPOSTAS	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
	NUM	PERC	NUM	PERC	NUM	PERC
OBEDIENCIA	12	52	07	58	15	72
TRANSIÇÃO	01	04	02	17	03	14
SOLIDARIEDADE/IGUALD	10	44	03	25	03	14
TOTAL	23	100	12	100	21	100

GRAFICO 6: RELATIVO AOS DADOS DA TABELA 6



As crianças que demonstraram obediência à autoridade mantiveram sua opinião mesmo após ter-lhes sido apresentado outro argumento de não delação, confirmando o julgamento heterônomo. Algumas ainda apresentaram a sanção expiatória como justificativa :

ELAI (7,2)- " O Joãozinho devia contar para o pai ? - Devia - Por quê ? - Porque se ele (C) soltou a bola no vidro, quebrou ele devia contar - A gente deve contar para o pai as bagunças do irmão ? - Deve por causa que se ele quebrou o vidro tem de contar pro pai dele bater nele e pôr de castigo - É que outra menina que eu contei esta história disse que o Joãozinho não devia contar, que devia falar para o pai perguntar para o Carlinhos o que ele tinha feito de bagunça. O que você acha disso ? - Ele (J) devia contar."

GAB (6,8)- " O Joãozinho devia contar para o pai ? - *Devia - Por quê ? - Porque como ele ia consertar o vidro e o vaso ? - A gente deve contar para o pai as bagunças do irmão ? - Deve - Por quê ? - Porque senão a gente não aprende e quando crescer a gente faz coisa errada - é que outra menina achou diferente. Ela disse que o Joãozinho não devia contar e devia falar para o pai perguntar para o Carlinhos o que ele tinha feito de errado. O que você acha disso? - Eu não, porque aí ele (C) pode falar outra coisa. Ele pode falar que ficou quietinho, sem fazer bagunça - Então o Joãozinho deve contar ou não ? - Deve."*

As respostas em que a solidariedade se opõe à delação eram fundamentadas no princípio da ilegitimidade de interferir na vida do colega. No caso, demonstravam acreditar na idéia de que se o pai quisesse saber o que havia acontecido deveria perguntar ao próprio interessado. As crianças que apresentaram esse tipo de resposta admitiram a não-delação, apesar da presença da autoridade paterna:

ELD (6,9)- " O Joãozinho devia contar para o pai ? - *Devia - Por quê ? - Porque ele desobedeceu - A gente deve contar para o pai quando o irmão faz bagunça ? - Deve, porque o pai quer saber - é que outro menino disse que o Joãozinho não devia contar, que ele devia falar para o pai perguntar para o Carlinhos o que ele fez de bagunça. O que você acha disso ? - Não, o Carlinhos é que tinha que contar - E se o pai perguntar para o Joãozinho ? - Ele deve falar pro pai perguntar pro outro."*

REG (6,5)- " O Joãozinho devia contar para o pai ? - *Devia, porque se ele (C) tivesse fazendo bagunça devia contar - A gente deve contar para o pai quando o irmão faz bagunça ? - Deve - é que outra menina disse que o Joãozinho não devia contar. Ele devia falar para o pai perguntar para o Carlinhos se ele tinha feito bagunça. O que você acha disso ? - Ele devia, se fosse muito amigo, de não falar. Ele falar 'não sei, não tava brincando com ele !?. Daí se não fosse amigo contava - Quando é amigo a gente não deve contar ? - Quando é amigo não deve - Por quê ? - Porque daí é muito amigo e ele já pode ter ajudado o outro que não faz bagunça! - Mesmo com o pai perguntando ele não deve contar ? - Acho que não."*



Finalmente, temos o caso dos sujeitos considerados em transição, que oscilam em seu julgamento após a contra-argumentação. Demonstram ter dúvidas mas já começam a admitir o princípio da solidariedade/igualdade:

AUG (6,2)- " O Joãozinho devia contar para o pai ? - *Devia* - Por quê ? - *Ah, não sei* - A gente deve contar para o pai quando o irmão faz bagunça ? - *Não* - Por quê ? - *Senão ele bate no nosso irmão e a gente não pode mais brincar com ele* - Mas se o pai perguntasse ele devia contar ou não ? - *Ah, vou falar uma coisa. Acho que deve* - Mas você não falou antes que a gente não deve contar para o pai o que o irmão faz de errado ? - *Agora eu mudei* - Então deve contar ? - *Deve.* "

Os resultados obtidos nas duas provas sobre o conflito entre a autoridade e a igualdade evidenciam também um nível mais alto de desenvolvimento do julgamento moral das crianças da escola A, em relação aos alunos das outras duas escolas pesquisadas.

#### 6.2.3.1-DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE A IGUALDADE E A AUTORIDADE

Concluindo o estudo sobre a noção de justiça, tentou-se avaliar como as crianças julgavam quando defrontavam o princípio de igualdade com a obediência à autoridade dos pais.

Mais uma vez, para Piaget aqui estará presente o conflito entre a justiça retributiva e a justiça distributiva, só que são introduzidos novos elementos na tentativa de aprofundar a compreensão destes aspectos.

Na primeira prova surge a possibilidade de a criança recorrer ao princípio da equidade, uma forma mais elaborada de julgamento moral, uma vez que, ao julgar, o sujeito leva em consideração situações particulares da pessoa em conflito, como a afeição que sente por ela, a idade e seu estado de saúde. Esses fatores são considerados como atenuantes e isso implica uma forma de raciocínio mais elaborada porque o sujeito tem de levar tais fatores em consideração juntamente com a ordem recebida e o princípio de igualdade em que acredita.

Este tipo de julgamento demonstra uma maior autonomia da criança, porque pressupõe uma progressiva libertação da autoridade adulta e uma compreensão da distinção entre a lei e a justiça. Por outro lado, a obediência às determinações da autoridade adulta, mesmo que o sujeito já diferencie a justiça da obediência, caracteriza a heteronomia do pensamento infantil, por subordinar a justiça à lei adulta. Entre esses dois tipos de julgamento coloca-se o igualitarismo, que se baseia na reciprocidade pura, e a criança privilegia somente a justiça em detrimento da obediência à autoridade, mas não considera as situações particulares envolvidas nos conflitos.

Nessa primeira prova, nenhuma criança das **escolas B e C** deram respostas de julgamento por equidade, e quase todas (83% da **escola B** e 86% da **escola C**) deram respostas de obediência à autoridade. Embora na **escola A** um grande número de crianças também tenha dado respostas de obediência (74%), 13% delas deram respostas de julgamento utilizando a equidade como argumento.

Mais uma vez as crianças da **escola A** demonstram maior autonomia em comparação às crianças das **escolas B e C**.

Pertinente ao princípio da igualdade, a solidariedade entre irmãos é o elemento novo que surge na segunda prova deste item. Para estudar essa questão, as crianças foram colocadas em conflito entre a autoridade paterna e a delação do irmão.

A obediência à autoridade, conforme salientado anteriormente, demonstra a heteronomia do pensamento infantil, enquanto o princípio da solidariedade é característico de um pensamento mais autônomo. Ao dar uma resposta de que não deve delatar o irmão, apesar da pressão paterna, a criança está colocando a justiça distributiva da igualdade acima da obediência, e demonstrando maior autonomia em relação à autoridade.

Também nesta prova os resultados obtidos demonstram uma maior autonomia das crianças da **escola A**. Enquanto 44% delas deram respostas de solidariedade ao irmão, negando a delação, apenas 25% das crianças da **escola B** e 14% das crianças da **escola C** deram este tipo de resposta.

A análise dessas duas provas, mostra resultados coerentes com todos os demais obtidos até aqui no que diz respeito ao desenvolvimento da noção de justiça.

O maior desenvolvimento da autonomia das crianças da **escola A**, também evidenciado na contraposição entre a igualdade e a autoridade, parece ser consequência do "ambiente cooperativo" em que essas crianças viviam na escola. Enquanto o respeito unilateral leva à obediência à autoridade, a cooperação leva ao

estabelecimento de relações de reciprocidade e de respeito mútuo, essenciais à conquista da autonomia moral e cognitiva, que permitem o julgamento com base na igualdade e na equidade.

#### 6.2.4- A RESPONSABILIDADE OBJETIVA E A SUBJETIVA

O campo a ser focado agora é o do *realismo moral*. Ligado à heteronomia e ao egocentrismo infantil, o realismo moral resulta da confusão entre o subjetivo e o objetivo, e da coação do adulto .

Piaget (1932/77,p.97) descreve três características do realismo moral. A primeira é que as regras são exteriores à consciência, impostas pelo adulto e, portanto, o bem é definido pela obediência. Uma segunda característica, que deriva da anterior, é que a regra deve ser observada ao "pé da letra". Não existe espaço para se analisar a intenção subjacente aos atos e às faltas praticadas.

A terceira característica é a responsabilidade objetiva. Ao definir o bem pela obediência e observar as regras em seu sentido literal, a criança só pode avaliar as ações em função de sua consequência material e da observância às regras estabelecidas, e não pela intenção do sujeito.

Surge assim, portanto, dois tipos de julgamento moral: um ( responsabilidade objetiva) que considera os atos em função das consequências materiais, e é fruto da coação adulta e do respeito unilateral, e o outro, que é fruto da cooperação e do respeito mútuo, e que julga com base nas intenções (resp. subjetiva)

A responsabilidade objetiva e a responsabilidade subjetiva são dois tipos de julgamento que podem ser observados simultaneamente. As pesquisas de Piaget mostram que existe uma tendência, com o passar do tempo, de o segundo dominar o primeiro. A responsabilidade objetiva diminui de importância à medida que o egocentrismo vai cedendo espaço à autonomia do sujeito, mas aqui também não se pode falar de estágios sucessivos.

A moral da intenção ou da responsabilidade subjetiva desenvolve-se quando a criança compartilha com seus irmãos, colegas ou mesmo pais, relações que lhe permitam compreender seus próprios erros e as conseqüências de seus atos. Isso é possível num clima de cooperação e de respeito mútuo.

Uma das melhores formas de se compreender tais processos é pelo estudo dos pequenos "desastres domésticos", quando, por descuido ou desobediência, as crianças quebram ou estragam coisas, e provocam a ira de seus pais.

Apresenta-se então à criança duas situações distintas: uma em que há um pequeno prejuízo material, mas em conseqüência de desobediência aos pais; e outra que produz um grande prejuízo material, mas em conseqüência de uma ação bem intencionada.

Com esse questionamento pode-se avaliar se ela julga as ações em função da responsabilidade objetiva, da responsabilidade subjetiva, ou ainda se encontra num período de transição entre os dois tipos de responsabilidade.

Para isso foi apresentada a seguinte história:

" A mãe do Chico e do Zézinho fez um bolo bem gostoso, colocou em cima da prateleira e disse para eles não mexerem antes do almoço. O Chico desobedeceu a mãe e foi pegar o bolo. Mas tinha um copo do lado, ele esbarrou no copo que caiu no chão e quebrou. No outro dia, chegou visita na casa deles e a mãe pediu para o Zézinho ajudá-la e pegar uma bandeja de copos para servir refrigerantes. Quando o Zézinho estava voltando ele tropeçou no tapete, deixou a bandeja cair no chão e quebrou DEZ COPOS. Quem você acha que fez pior, o Chico ou o Zézinho ?." (Ilustração no Anexo IV, p.193).

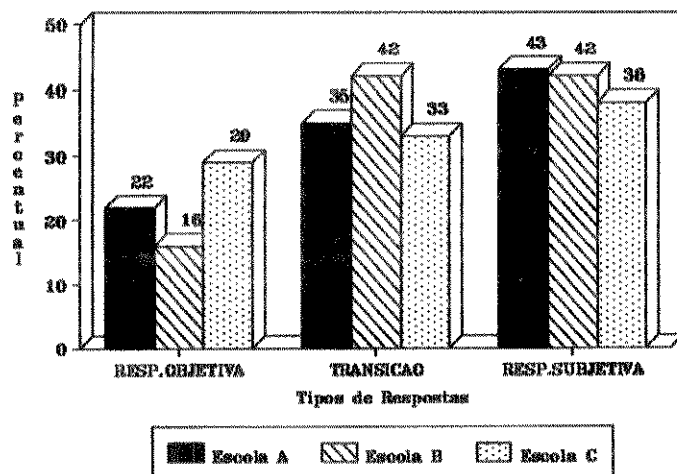
Tendo a criança se posicionado pela primeira vez após ouvir a história, iniciava-se o questionamento apresentando um argumento contrário de responsabilidade objetiva ou subjetiva. Depois procurava-se confirmar o princípio de sua resposta para ver se a criança estava convicta do que afirmava.

A Tabela 7 mostra que essa foi a única prova cujos resultados obtidos foram bastante equilibrados, não se observando um desenvolvimento qualitativamente superior no julgamento moral das crianças da escola A em relação às das escolas B e C:

TABELA 7: RESPOSTAS APRESENTADAS QUANTO AO JULGAMENTO DA INTENÇÃO E DA CONSEQUENCIA MATERIAL DOS ATOS

TIPOS DE RESPOSTAS	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
	NUM	PERC	NUM	PERC	NUM	PERC
RESP. OBJETIVA	05	22	02	16	06	29
TRANSIÇÃO	08	35	05	42	07	33
RESP. SUBJETIVA	10	43	05	42	08	38
TOTAL	23	100	12	100	21	100

GRAFICO 7: RELATIVO AOS DADOS DA TABELA 7



A seguir, serão apresentadas respostas de responsabilidade objetiva que levam em conta os danos materiais. Nesse caso, as crianças consideram pior a ação do Zézinho por ter quebrado mais copos. Não consideram o fato do Zézinho estar ajudando a mãe e ter tropeçado no tapete:

ROM (6,10)- " Quem fez pior ? - o Zézinho - Por quê ? - porque ele devia olhar pra não tropeçar e quebrar os copos - Mas o Chico não quebrou um copo também? - Quebrou - Então quem fez pior ? - O Zézinho - Por quê ? - Porque ele quebrou mais copo - Apesar de que o Zézinho quebrou dez copos ajudando a mãe e o Chico quebrou um desobedecendo a mãe, quem você realmente acha que fez pior ? - O Zézinho."

ISA (6,6)- " Quem fez pior ? - O Zézinho - Por quê ? - porque ele quebrou dez copos e o Chico quebrou um - Mas o Chico não estava desobedecendo à mãe enquanto o Zézinho estava ajudando ? Quem você realmente acha que fez pior ? - O Zézinho - Por quê ? - Porque ele quebrou dez e o Chico quebrou um só."

LUI (7,0)- " Quem fez pior ? - O Zézinho - Por quê ? - Porque ele atropçou e quebrou os copo e agora não tem mais copo - Mas o Chico também não quebrou copo desobedecendo à mãe ? - Quebrou mas ele não devia pegar o bolo - Mas então qual dos dois fez pior ? - O Zézinho - por quê ? - Porque ele quebrou os dez copos e não tem como beber água e beber suco."

Por outro lado, têm-se também as respostas daquelas crianças que entenderam a intenção subjacente às duas situações apresentadas nesta história e apresentaram julgamento de responsabilidade subjetiva. Consideraram pior a ação do Chico por ele ter desobedecido à mãe, portanto agindo intencionalmente, enquanto o Zézinho tropeçou sem querer enquanto ajudava a mãe:

KEL (6,8)- " Quem fez pior ? - *O Chico - Por quê ? - porque ele foi pegar o bolo da mãe dele - Mas ele quebrou um copo enquanto o Zézinho quebrou dez. Você não acha que o Zézinho fez pior ? - Ele derrubou sem querer - Então quem você realmente acha que fez pior ? - O Chico, porque o Zézinho tropeçou sem querer no tapete.*"

ALEX (6,10)- " Quem fez pior ? - *Ele (C) (aponta) - O Chico, por quê ? - Porque ele fez coisa errada, e ele tropeçou - Apesar que ele fez coisa errada e quebrou um copo, enquanto o Zézinho quebrou dez copos, quem você acha que fez pior ? - Esse (C), porque o pai falou para ele não mexer, então ele mexeu, e era só depois do almoço, daí caiu o copo - Então você acha que o Chico fez pior ? - É.*"

ELD (6,9)- " Quem fez pior ? - *O Chico - Por quê ? - porque esse aqui (Z) atropçou no tapete sem querer - Apesar que o Chico quebrou um copo e o Zézinho quebrou dez, quem você acha que fez pior ? - O Chico. Sabe por quê ? porque ele (Z) atropçou senão ele ia levar lá nas visitas os copo.*"

Para exemplificar os casos de transição, apresentar-se-á respostas de crianças que deram argumentos de responsabilidade objetiva ou de responsabilidade subjetiva, mas ao serem questionadas demonstravam dúvidas. Embora já percebessem a intenção nas ações dos sujeitos, ainda levavam as conseqüências materiais em consideração:

RIC (7,1)- " Quem fez pior ? - *O Chico, porque ele desobedeceu pra pegar o bolo, e ele (Z) tropeçou, não tem culpa, ele tropeçou - Apesar que o Chico desobedeceu mas quebrou um copo só, e o Zézinho quebrou dez copos, você*



não acha que o Zézinho está mais errado ? - *Eu acho que é o Zézinho porque ele quebrou dez copos e o pai dele vai ter que gastar muito dinheiro, e o pai do Chico vai gastar pouco, porquê quebrou um! - Mas quem realmente fez pior dos dois ? - Eu acho que é o que desobedeceu, por que esse aqui não tinha culpa, ele quebrou dez copos mas ele não tinha culpa, ele tropeçou no tapete. "*

TIA (6,11)- *" Quem fez pior ? - O Zézinho - Por quê ? - Porque daí vai quebrar um monte de copo e não faz nada, mas dez copos faz - Apesar que o Zézinho quebrou dez copos ajudando a mãe e o Chico quebrou só um desobedecendo a mãe, quem fez pior ? - O Chico - Por quê ? - Porque a mãe dele não mandou e ele quebrou o copo - Afinal, quem fez pior, o Chico ou o Zézinho ? - O Zézinho - Por quê ? - Porque ele quebrou dez copos e depois não tem mais copo. "*

WAL (6,9)- *" Quem fez pior ? - O Chico - Por quê ? - Porque ele fez de propósito porque ele tava indo pegar o bolo e derrubou, então ele desobedeceu à mãe, e esse daqui (Z) ele tropeçou no tapete e quebrou, foi sem querer - Mas o chico estava desobedecendo e quebrou um copo, enquanto o Zézinho quebrou dez copos. Quem fez pior? - Ele (Z) porque quebrou dez copos, ele (C) quebrou um só, só que foi no tapete - Afinal quem você realmente acha que fez pior ? - Acho que foi esse (C) - Por quê ? - Porque ele desobedeceu a mãe."*

#### 6.2.4.1-DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE A RESPONSABILIDADE OBJETIVA E A RESPONSABILIDADE SUBJETIVA

O "realismo moral", estudado neste item, é um elemento central para a compreensão do julgamento moral na criança. Ele é definido por Piaget (1932/77,p.97) como:

*"a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso".*

O realismo moral, representado pelo julgamento com base na "responsabilidade objetiva", é oriundo da *coação moral* exercida pelo adulto sobre a criança.

Paralelo ao processo, ocorre o desenvolvimento da noção de "responsabilidade subjetiva" dos atos, que para Piaget vai predominar sobre a "responsabilidade objetiva" com o passar do tempo, no decorrer da evolução moral da criança. Isso porque a "responsabilidade subjetiva" é consequência não da coação moral e intelectual, mas do respeito mútuo e da cooperação.

Ela prevalece com o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual e permite que a criança seja capaz de compreender as consequências de suas ações em função da intenção subjacente a seus atos.

No caso dos "acidentes domésticos", embora os pais normalmente não estabeleçam com seus filhos essas relações de respeito mútuo, procuram julgar as ações das crianças com base na intenção dos atos que levaram ao "acidente", raciocinando com base em argumentos de responsabilidade subjetiva.

O estudo sobre a consequência material e a intenção dos atos foi o único em que os resultados da prova aplicada apresentaram disparidade com relação aos obtidos nas outras provas. Na **escola A** 43% das crianças deram respostas que demonstravam o julgamento com base na "responsabilidade subjetiva", enquanto o mesmo tipo de julgamento foi obtido por 42% das crianças da **escola B** e 38% da **escola C**. Um equilíbrio, portanto, que demonstra um bom nível de desenvolvimento das crianças das três escolas.

Embora o resultado obtido pelas crianças da escola A possa ser considerado normal, devido aos resultados das provas anteriores, as respostas das crianças das escolas B e C surpreenderam, porque em nenhuma outra prova elas obtiveram um percentual tão elevado de respostas que demonstram um julgamento moral mais autônomo.

A explicação que nos parece razoável para esses resultados, que não coincidem com os das provas anteriores, está no fato de as crianças das três escolas terem vivenciado experiências em que os adultos julgam seus pequenos "acidentes" com base na responsabilidade subjetiva.

Nas escolas B e C, embora as relações que predominam sejam de coação e de respeito unilateral, as professoras normalmente julgam os "acidentes" provocados em classe levando em consideração a idade das crianças e se tiveram a intenção de provocá-los. Esse referencial em sala de aula pode auxiliar os alunos a reduzir o realismo moral e a desenvolver um julgamento moral mais autônomo.

#### 6.2.5- A CONSCIÊNCIA DAS REGRAS DO JOGO

O estudo das regras do jogo foi o ponto de partida para o trabalho de Piaget sobre o julgamento moral. Isso porque ele utiliza pressupostos da Filosofia, da Sociologia e da Psicologia, que encaram a moralidade como o respeito que o indivíduo adquire pelas regras sociais.

Piaget acreditava que a moralidade vai além do mero respeito pelas regras sociais. Por isso ele iniciou seus estudos tentando compreender as regras do jogo infantil, que é um dos principais elementos do processo de construção dos ritmos, da inteligência e da moralidade infantil.

Ao estudar a construção dessas regras, Piaget estabelece dois processos paralelos, simultâneos e interligados que concorrem para o desenvolvimento: o conhecimento prático das regras do jogo e a consciência delas.

O autor descreve quatro estágios por que passam as crianças na construção do conhecimento prático das regras: no primeiro, chamado **motor e individual**, o bebê e a criança mais nova não têm regras coletivas e o prazer está na ação individual, motora e ritualizada; no segundo estágio, o do **egocentrismo**, as regras são impostas à criança do exterior; no terceiro, chamado da **cooperação nascente**, as regras são compreendidas como sociais e necessitam de unificação e controle mútuo entre os "jogadores"; finalmente, no quarto estágio, o da **codificação das regras**, os jogos são regulamentados em minúcias pelos participantes.

Paralelo a isso desenvolve-se a consciência das regras, que têm uma progressão em três estágios: no primeiro a regra não é coercitiva e é apenas referência para a criança, que ainda é egocêntrica e não participa de jogos coletivos; no segundo estágio a criança conhece as regras, mas as considera como sagradas, de origem adulta e que, portanto, não pode ser por ela alterada. Qualquer alteração na regra é considerada como transgressão; e no terceiro estágio a regra é compreendida como

fruto do interesse mútuo dos "jogadores", podendo ser modificada desde que haja um consenso geral entre eles.

Conforme mostrado anteriormente, nesta pesquisa investigaram-se crianças situadas entre 6 e 7 anos de idade. Nessa idade elas geralmente se encontram na passagem do estágio egocêntrico para o de cooperação nascente e, portanto, já possuem um conhecimento das regras de jogos coletivos, como o futebol e a amarelinha.

Decidiu-se então concentrar a discussão no âmbito da consciência das regras, por ser um assunto de relação direta com a compreensão do julgamento moral.

O primeiro estágio da consciência das regras têm ligação com o estágio motor e individual do conhecimento prático, portanto ele ocorre em crianças mais novas.

A preocupação foi a de avaliar se os sujeitos da pesquisa se encontravam no segundo ou no terceiro estágios. Em outras palavras, se consideravam as regras dos jogos como impostas externamente a eles, e, sendo crianças egocêntricas, sentiriam como uma falta qualquer tentativa de modificação, ou se, por outro lado, admitiriam o caráter consensual com que as regras dos jogos podem ser modificadas pelo grupo de jogadores, já demonstrando uma certa consciência da real natureza das regras sociais.

Mais uma vez Piaget mostra o caráter evolutivo do processo em estudo. O egocentrismo e o respeito unilateral, características da heteronomia, fazem com que as crianças não aceitem a possibilidade de modificação das regras dos jogos, por entenderem que sua natureza é externa a elas. Com o passar do

tempo, por meio da cooperação e das relações de respeito mútuo, a autonomia vai ganhando espaço na consciência infantil, e as regras são compreendidas como resultado das relações sociais, tendo como fonte o consenso e o acordo dos grupos.

A prova aplicada consistiu em perguntar à criança se ela sabia jogar futebol, no caso dos meninos, e brincar de amarelinha, no caso das meninas. Em caso afirmativo, pedia-se para descrever o jogo, para confirmação do conhecimento prático de algumas regras elementares.

A seguir, o pesquisador questionava-as sobre as conseqüências que a quebra de uma determinada regra acarretaria ao jogo. Com o sinal evidente de que a criança compreendeu a regra, propunha-se sua modificação para avaliar se a criança admitia essa possibilidade ou não.

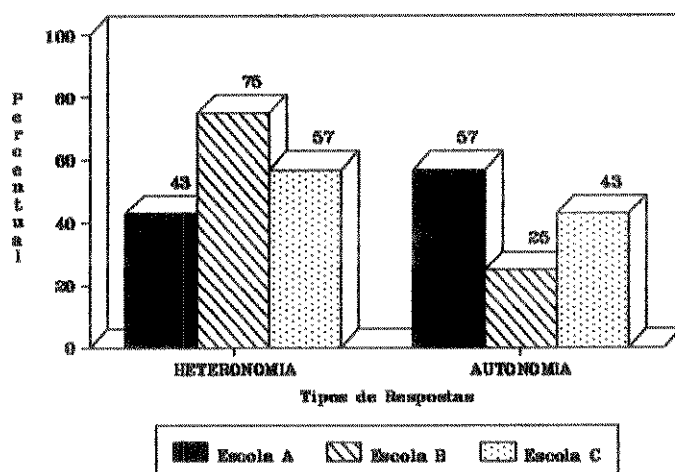
A escolha desses jogos deu-se em função de serem eles bastante populares entre as crianças de todos os níveis sócio-econômicos e possuírem uma elaboração de regras relativamente complexa. Poucas crianças (três) não conheciam os jogos, e neste caso foi proposto o " pique de pegar", que todos conheciam.

Os resultados obtidos mais uma vez confirmam os precedentes e a Tabela 8 mostra que mais da metade das crianças da escola A apresentaram julgamento de autonomia, enquanto mais da metade das crianças da escola B e da escola C apresentaram julgamento de heteronomia.

TABELA 8: RESPOSTAS APRESENTADAS QUANTO A CONSCIENCIA DAS REGRAS

TIPOS DE RESPOSTAS	ESCOLA A		ESCOLA B		ESCOLA C	
	NUM	PERC	NUM	PERC	NUM	PERC
HETERONOMIA	10	43	09	75	12	57
AUTONOMIA	13	57	03	25	09	43
TOTAL	23	100	12	100	21	100

GRAFICO 8: RELATIVO AOS DADOS DA TABELA 8



A seguir são apresentados exemplos de respostas heterônomas de crianças que não admitem a possibilidade de alteração das regras dos jogos, acreditando no princípio da natureza externa e da necessidade de obediência a essas regras.

PRIS (7,0) - " (...)E se a pedrinha cair na risca ? - *Joga a pedrinha de novo* - E se pisar de novo ? - *Fica por último* - E se a gente estiver jogando e combinar que se pisar na risca pode continuar jogando ? Se combinar antes vale ou não ? - *Não* - Nem se combinar antes ? - *Não* - Por quê ? - *Porque não.*"

LUC (6,11)- "(...) Se a bola bater na trave é gol ? - *Não* - E se a gente estiver jogando e combinar que se bater na trave é gol. Se combinar antes vale ou não ? - *Não* - Nem se combinar antes ? - *Não* - Por quê? - *Porque se a bola bater lá não entra dentro do gol.*"

FRAN (6,4)- "(...) E se a pedrinha cair na risca ? - *Aí eu não jogo e os outros jogam* - E se a gente estiver jogando e combinar que se cair na risca pode. Se combinar antes vale ou não ? - *Não pode* - Nem se combinar antes ? - *Nem se combinar antes* - Por quê ? - *Porque se cair na risca aí não vale mais, tem que cair no número.*

Os resultados apresentados nessa prova não permitem a afirmação categórica de que as crianças que admitiram a possibilidade de mudança nas regras tenham consciência real da origem social das regras dos jogos, em razão de que o questionamento não foi aprofundado para tentar apreender com certeza o princípio de seu julgamento.

De qualquer forma eles fornecem fortes indícios desse princípio, como pode ser observado nos exemplos a seguir:

JUL (6,5)- "(...) E se a pedrinha cair na risca ? - *Dai é a vez da outra coleguinha que tá brincando* - E se vocês combinarem que se cair na risca pode. Se combinar antes vale ou não ? - *Vale* - Por quê ? - *Porque sim, a gente combinou antes.*

GUI (6,8)- "(...) E se a bola bater na trave ? - *Aí não é gol* - E se a gente estiver jogando e combinar que se bater na trave é gol. Se combinar antes vale ou não ? - *Vale se combinar antes porque já que combinou todo mundo topou.*"

CAM (6,8)- "(...) E se a pedrinha cair na risca ? - *Tem de deixar o outro amiguinho ir* - E se a gente estiver jogando e combinar que se cair na risca pode. Se combinar antes vale ou não ? - *Se combinar, pode. combinou antes.*

ELD (6,9)- "(...) E se a bola bater na trave é gol ? - *Não* - E se a gente estiver jogando e combinar que se bater na trave é gol. Se combinar antes vale ou não ? - *Vale* - Por quê ? - *Porque a gente combinou que se batesse na trave ia marcar gol.*"



#### 6.2.5.1- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS SOBRE A CONSCIÊNCIA DAS REGRAS

No estudo sobre o nível de consciência das regras do jogo realizado nesta pesquisa, tentou-se avaliar se as crianças estavam no segundo ou terceiro estágios de desenvolvimento dessa noção.

No segundo estágio da consciência das regras, a criança encontra-se imersa num egocentrismo, e aprende a jogar por imitação ou por transmissão verbal de outras pessoas. Portanto, ela tem o conhecimento prático das regras de alguns jogos, mas como heterônoma credita a origem dessas regras como exteriores a ela e como sendo impossível de serem alteradas. As regras são compreendidas como sagradas e intocáveis. Assim, quando proposta alguma mudança em uma regra conhecida, a criança desse estágio não aceitará a modificação, por entender que isso é uma transgressão.

No terceiro estágio, a consciência da regra transforma-se e a criança começa a entendê-la não mais como externa a ela, mas como resultado da cooperação e do acordo entre todos os jogadores. A regra passa a ser fruto de uma relação social, da qual ela é parte integrante.

O desenvolvimento da autonomia intelectual e moral é, portanto, fundamental para que a criança consiga compreender a verdadeira fonte das regras.

Ao questionar os sujeitos dessa pesquisa sobre a possibilidade de modificar uma regra de um jogo por eles conhecida,

tentou-se apenas obter o indício sobre o nível de consciência que eles tinham das regras.

Os resultados obtidos mais uma vez favoreceram as crianças da **escola A**, e 57% delas deram respostas aceitando a possibilidade de alterar as regras do jogo, desde que tenha sido combinado antes de iniciá-lo. Respostas dessa natureza foram apresentadas por 25% das crianças da **escola B**, e por 43% das crianças da **escola C**.

Isso demonstra que a maioria das crianças da **escola A** já possuem um desenvolvimento de autonomia moral que lhes permite compreender a origem das regras, enquanto que a maioria das crianças das outras duas escolas têm uma visão heterônoma das regras e acreditam que elas têm uma origem externa a elas.

Entendendo a autonomia como resultante da cooperação e das relações de respeito mútuo, também nessa prova fica evidenciado que o ambiente cooperativo exerce uma influência positiva para o desenvolvimento do julgamento moral nas crianças.

### 6.3- AVALIAÇÃO INDIVIDUAL E DAS ESCOLAS RELATIVA AO JULGAMENTO MORAL

Com a aplicação dessas oito provas, abrangendo cinco aspectos diferentes do desenvolvimento moral: a noção de sanção, a responsabilidade objetiva e subjetiva, a igualdade versus a autoridade, a intenção e a consequência material dos atos, e a consciência das regras, tentou-se estudar o desenvolvimento de uma

forma ampla. Por isso os dados obtidos devem ser explorados em vários sentidos.

Para melhor compreender os resultados, resolveu-se criar um critério global de avaliação que representasse o nível individual de desenvolvimento do julgamento moral das crianças da pesquisa aqui relatada.

é difícil falar de estágios do desenvolvimento moral devido às oscilações que os indivíduos demonstram em seu julgamento. Conforme discussão anterior, alguns fatores, como a experiência pessoal e o próprio conteúdo das histórias, podem influir no julgamento da criança, além da estrutura cognitiva que o sujeito possui.

Os resultados apresentados até aqui expuseram dados globais de cada escola. Mas como ficam os resultados individuais das crianças, sabendo-se da oscilação possível no julgamento de situações tão variadas ? Como representar o julgamento moral de cada uma delas ?

Por esse motivo optou-se por uma forma de fazer a avaliação empregando-se um ÍNDICE GLOBAL INDIVIDUAL. Esse índice consiste na soma dos pontos obtidos em cada prova e procura demonstrar com clareza como cada criança se saiu no geral da pesquisa, isto é, nas oito provas aplicadas.

Os pontos variavam entre 0,0 ; 0,5 e 1,0 , de acordo com o tipo de respostas das crianças. As respostas de cada prova foram distribuídas em duas ou três categorias. No caso de duas categorias foram atribuídos 0,0 ou 1,0 ponto, e quando eram três, 0,0 ; 0,5 e 1,0 .

Na tabela 9 observa-se a distribuição de pontos de acordo com as categorias de respostas.

**TABELA 9: PONTOS ATRIBUÍDOS AS RESPOSTAS DO JULGAMENTO MORAL**

PROVA	CRITÉRIO	CONCEITO
01	SEMPRE CERTOS	0,0
	NEM SEMPRE	1,0
02	EXPIATÓRIA	0,0
	TRANSIÇÃO	0,5
	RECIPROCIDADE	1,0
03	RETRIBUTIVA	0,0
	TRANSIÇÃO	0,5
	DISTRIBUTIVA	1,0
04	RETRIBUTIVA	0,0
	TRANSIÇÃO	0,5
	DISTRIBUTIVA	1,0
05	OBEDIENCIA	0,0
	IGUALDADE	0,5
	EQUIDADE	1,0
06	OBEDIENCIA	0,0
	TRANSIÇÃO	0,5
	SOLIDARIEDADE/IGUALD.	1,0
07	RESP. OBJETIVA	0,0
	TRANSIÇÃO	0,5
	RESP. SUBJETIVA	1,0
08	HETERONOMIA	0,0
	AUTONOMIA	1,0

A partir desses números, tentou-se interpretar os resultados obtidos sob duas formas diferentes, com o objetivo de melhor enriquecer a análise dos dados.

Diante das oscilações nos julgamentos e da diversidade das oito provas aplicadas, é difícil estabelecer critérios conclusivos sobre o nível de desenvolvimento moral das crianças estudadas. Nessa pesquisa os números não têm um significado "mágico" de determinar qual o nível de desenvolvimento do julgamento moral em que essas crianças se encontram, apenas servem como referência para a análise dos dados, e é com esse intuito que serão apresentados os resultados a seguir.

Com base em todo o trabalho de Piaget sobre o julgamento moral na criança, foram estabelecidos três critérios para classificar o desenvolvimento moral das crianças que constituíram a amostra: em primeiro lugar aquelas que são tipicamente heterônomas; em segundo aquelas que já podem ser consideradas como quase autônomas; e em terceiro lugar aquelas que se encontram em transição entre uma forte heteronomia e quase próximas da autonomia.

A razão de se chamar as crianças avaliadas pelo segundo critério como sendo "quase autônomas" deve-se ao fato de que na idade em que se encontravam, não seria possível avaliá-las como autônomas, uma vez que de acordo com Piaget esse nível só é atingido por crianças mais velhas, em torno de doze anos de idade. Confirmando esse pressuposto, nenhum dos sujeitos desta pesquisa deu respostas autônomas em todas as oito provas aplicadas.

As crianças classificadas como quase autônomas são aquelas que deram respostas de autonomia (tendo obtido 1,0 ponto) em pelo menos 5 provas; por outro lado aquelas que deram respostas de heteronomia e, portanto, não obtiveram pontos em pelo menos cinco provas foram classificadas como heterônomas; e as demais como estando em transição.

A segunda forma de analisar os resultados individuais foi por meio da determinação do ÍNDICE GLOBAL DA ESCOLA (IGE), que é uma média aritmética, obtida somando-se os índices individuais e dividindo-os pelo número de crianças de cada escola.

Após esses esclarecimentos, segue-se a apresentação dos resultados individuais desta pesquisa.

**TABELA 10: RESPOSTAS INDIVIDUAIS APRESENTADAS PELAS CRIANÇAS DA ESCOLA A**

NOM	IDADE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	IND. INDIVID.
ALE	(6,10)	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	4,0
AMA	(6,8)	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,5	1,0	3,5
CAR	(7,1)	1,0	0,0	1,0	0,5	0,0	1,0	0,5	1,0	5,0
ELA	(7,2)	1,0	0,5	0,5	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	5,0
GAB	(6,8)	0,0	0,5	0,0	0,5	0,0	0,0	0,5	1,0	2,5
GRA	(6,1)	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	1,0	0,5	0,0	4,5
GUI F.	(6,3)	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	1,0	1,0	0,0	6,0
GUI L.	(6,11)	1,0	0,5	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	5,5
KEL	(6,8)	1,0	0,0	0,5	1,0	0,5	0,0	1,0	1,0	5,0
LUI	(7,0)	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	1,5
MIC	(6,7)	1,0	0,0	1,0	0,5	0,0	1,0	1,0	0,0	4,5
NIC	(7,1)	1,0	0,0	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	0,0	3,5
NAT	(7,2)	1,0	0,5	1,0	1,0	0,0	1,0	0,0	1,0	5,5
REG	(6,5)	0,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	7,0
REN D.	(6,3)	1,0	0,5	0,0	1,0	1,0	1,0	0,5	1,0	6,0
REN P.	(6,4)	0,0	1,0	1,0	0,0	0,5	0,0	0,0	1,0	3,5
ROM	(6,10)	1,0	1,0	1,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	3,5
SAN	(7,2)	1,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	3,0
TAL	(6,9)	1,0	0,5	0,5	1,0	0,0	1,0	0,0	1,0	5,0
TIA	(6,11)	1,0	0,5	1,0	1,0	0,0	1,0	0,5	0,0	5,0
VIV	(7,0)	1,0	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,5	0,0	4,5
WAL	(6,9)	0,0	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,5	1,0	4,5
WIL	(6,7)	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,5

A escola A foi a única que apresentou crianças classificadas como quase autônomas. Cinco deram respostas de autonomia em pelo menos cinco provas, sendo que REG foi a que obteve índice mais alto em toda a pesquisa (7,0), e outras duas crianças (GUI e REN) obtiveram índice 6,0, que não foi atingido em nenhuma outra escola. Apenas três crianças deram respostas de heteronomia em pelo menos cinco provas. As demais, quinze, foram consideradas em transição, conforme a tabela 11 a seguir:

**TABELA 11:** CLASSIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL DAS CRIANÇAS DA ESCOLA A

	NÚMERO	PERCENTUAL
HETERÔNOMAS	03	13
TRANSIÇÃO	15	65
QUASE AUTÔNOMAS	05	22
TOTAL	23	100

O ÍNDICE GLOBAL DA ESCOLA (IGE) obtido pela escola A

foi de 4,33.



TABELA 12: RESPOSTAS INDIVIDUAIS APRESENTADAS PELAS CRIANÇAS DA ESCOLA B

NOM	IDADE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	IND. INDIVID.
AUG	(6,2)	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	2,0
CAM	(6,8)	1,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,0	1,0	1,0	4,0
DAN	(6,5)	1,0	0,5	1,0	0,0	0,5	0,0	0,5	0,0	3,5
EDS	(7,2)	0,0	0,0	1,0	0,5	0,0	0,0	0,5	0,0	2,0
ELO	(6,9)	0,0	0,5	0,0	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	4,5
ISA	(6,6)	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,0
LEA	(6,7)	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0
LUC	(6,11)	1,0	0,0	1,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,0	4,0
MAR	(6,8)	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	1,0	0,0	2,0
MON	(6,8)	1,0	0,0	0,0	0,5	0,0	1,0	1,0	0,0	3,5
RIC	(7,1)	0,0	0,5	0,5	0,0	0,0	1,0	0,5	0,0	2,5
PRI	(7,0)	1,0	1,0	1,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	4,0

Nenhuma criança da escola B deu respostas de autonomia em pelo menos cinco provas, enquanto sete deram de heteronomia em pelo menos cinco provas. Cinco crianças encontram-se em transição:

TABELA 13: CLASSIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL DAS CRIANÇAS DA ESCOLA B

	NÚMERO	PERCENTUAL
HETERÔNOMAS	07	58
TRANSIÇÃO	05	42
QUASE AUTÔNOMAS	0	0
TOTAL	12	100

O ÍNDICE GLOBAL DA ESCOLA (IGE) obtido pela classe da ESCOLA B foi de 2,92 .

TABELA 14: RESPOSTAS INDIVIDUAIS APRESENTADAS PELAS CRIANÇAS DA ESCOLA C

NOM	IDADE	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	IND. INDIVID.
AND	(6,2)	0,0	0,5	0,5	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	5,0
ADR	(6,5)	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	1,0	0,5	0,0	3,5
CLE	(6,7)	0,0	0,5	0,0	0,5	0,0	0,5	0,0	0,0	1,5
CRI	(6,2)	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,5	0,0	1,5
DAI	(6,8)	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,5	1,0	2,5
DAN	(6,8)	0,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	3,0
EDE	(6,8)	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,5	0,0	1,5
EDU	(6,9)	0,0	0,5	0,5	0,0	0,5	0,0	1,0	0,0	2,5
FRA	(6,4)	0,0	0,0	1,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5
GRA	(6,11)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	1,0	0,0	1,5
ISA	(6,1)	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,5	1,0	2,0
JOS	(6,11)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5	0,0	1,0
JUL	(6,5)	0,0	0,5	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	1,0	2,5
LID	(6,5)	0,0	0,0	0,5	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0	4,5
MAR	(5,10)	1,0	1,0	0,0	0,0	0,5	0,0	1,0	0,0	3,5
MIL	(7,3)	1,0	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0
NAT	(6,6)	0,0	0,0	1,0	0,5	0,0	0,0	1,0	1,0	3,5
PAM	(6,5)	0,0	0,5	0,5	1,0	0,0	0,0	1,0	1,0	4,0
TAN	(7,0)	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	1,0
THI	(6,10)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
YUR	(6,7)	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,5	1,0	1,0	3,0

Também na **escola C** nenhuma criança apresentou pelo menos cinco respostas de autonomia, enquanto que pelo menos cinco respostas de treze crianças eram de heteronomia. Oito crianças foram consideradas em transição. O dado a ser ressaltado é o resultado da criança THI, que foi a única em toda a pesquisa a obter índice 0,0, por ter apresentado respostas de heteronomia em todas as provas.

**TABELA 15:** CLASSIFICAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DO JULGAMENTO MORAL DAS CRIANÇAS DA ESCOLA C

	NÚMERO	PERCENTUAL
HETERONOMAS	13	62
TRANSIÇÃO	08	38
QUASE AUTONOMAS	0	0
TOTAL	21	100

As crianças da escola C obtiveram um **ÍNDICE GLOBAL DA ESCOLA (IGE)** de 2,48 .

Os gráficos seguintes permitem compreender mais facilmente os resultados obtidos pela avaliação individual global desta pesquisa.

GRAFICO 9: RELATIVO AOS DADOS DAS TABELAS 11, 13 E 15

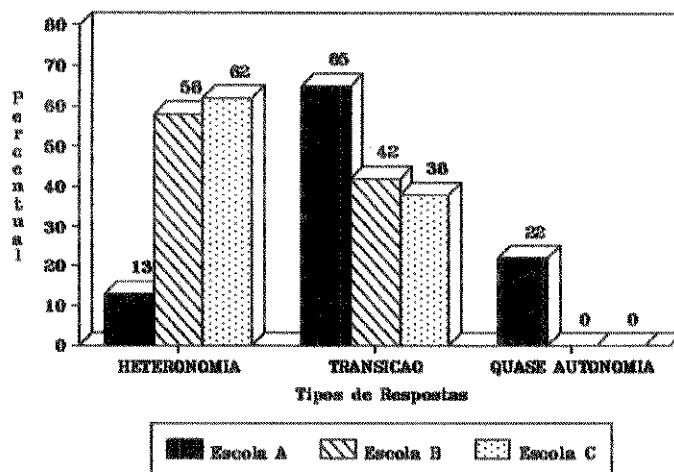
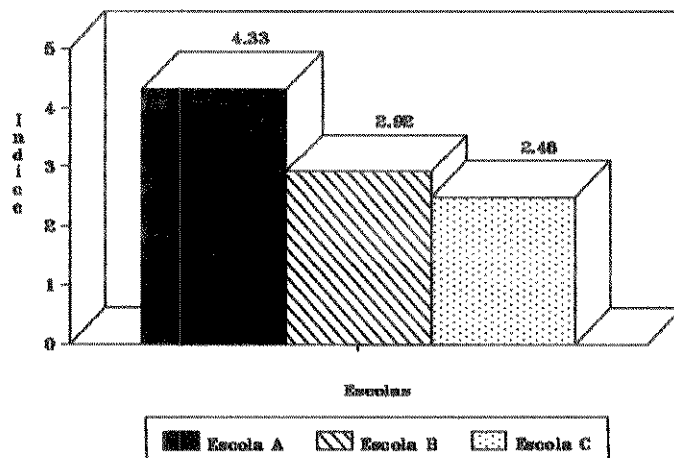


GRAFICO 10: RELATIVO AOS DADOS DO INDICE GERAL DAS ESCOLAS (IGE)



Os resultados registrados nesses gráficos correspondem aos índices gerais das três escolas.

Eles confirmam que as crianças da escola A, que participavam de um ambiente que privilegiava a cooperação e o respeito mútuo entre os pares e entre estes e a professora, apresentam um nível mais elevado de julgamento moral.

### 6.3.1-DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO INDIVIDUAL E GLOBAL DAS ESCOLAS

O ÍNDICE GLOBAL INDIVIDUAL (IGI) e o ÍNDICE GLOBAL DAS ESCOLAS (IGE), permitiram comparar de uma maneira mais ampla o desenvolvimento do julgamento moral de cada criança, e das escolas entre si.

Devido à diversidade dos aspectos do julgamento moral investigados e das provas aplicadas, somente com a utilização dessas índices se tornou possível uma visão mais clara do nível de desenvolvimento apresentados pelas crianças desta pesquisa.

Embora não seja objetivo deste trabalho atribuir um valor "mágico" aos números, conforme salientado anteriormente, a utilização de índices como esses colaboram para se ter uma melhor compreensão e uma visão mais abrangente do nível de julgamento moral apresentado por essas crianças.

Os resultados globais confirmaram o que já vinha sendo observado em cada um dos aspectos avaliados individualmente: As crianças da **escola A** demonstraram estar, no final da pré-escola, em um nível de desenvolvimento do julgamento moral mais próximo da autonomia do que as crianças das **escolas B e C**.

Tais resultados refletem-se claramente no ÍNDICE GLOBAL DA ESCOLA (IGE). Ao obter a média aritmética dos ÍNDICES GLOBAIS INDIVIDUAIS (IGI) de todas as crianças de cada escola, os IGE foram de 4,33 para a **escola A**, de 2,92 para a **escola B**, e 2,48 para a **escola C**.

Com efeito, pode-se concluir que, em média, as crianças da **escola A** são mais autônomas do que as crianças das **escolas B e C**.

As crianças das **escolas B e C**, que conviveram em ambientes autoritários, nos quais prevaleciam as relações de coação do adulto sobre a criança, que se refletiam nas relações de respeito unilateral e obediência cega, tiveram um nível próximo de desenvolvimento, embora fossem pertencentes a diferentes classes sócio-econômicas.

Isso parece indicar que o ambiente cooperativo em que as crianças da **escola A** conviviam, conforme descrito anteriormente, exerceu influência significativa sobre o desenvolvimento do julgamento moral das mesmas.

A análise dos resultados confirmam essa influência uma vez que, 22% das crianças da **escola A** foram avaliadas como QUASE AUTÔNOMAS e nenhuma das que frequentavam as **escolas B e C** podem ser consideradas como tal. Os resultados mostram que se encontravam em transição 65% das crianças da **escola A**, 42% das crianças da **escola B** e 38% das crianças da **escola C**. E finalmente, somente 13% das crianças da **escola A** foram classificadas como HETERÔNOMAS. Nas **escolas B e C** estas percentagens foram de 58% e 62%, respectivamente.

Os dados desta pesquisa reforçam os pressupostos gerais da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento do julgamento moral na criança, e isso será discutido nas conclusões deste estudo, a seguir.

## 7. CONCLUSÕES

Esta pesquisa objetivou verificar a influência que o tipo das relações que predominam em classes de pré-escola exercem sobre as trocas interindividuais e o julgamento moral na criança.

Para comprovar essa influência foram feitas observações durante todo o ano escolar em uma classe de escola pública, com população de nível sócio-econômico baixo. Nessa escola, e principalmente na classe observada, privilegiavam-se as relações de respeito mútuo e de cooperação entre as próprias crianças e entre elas e os adultos. Esse ambiente observado era organizado de modo a propiciar a conquista da autonomia pelas crianças.

Durante todo o ano letivo foram realizadas observações sistemáticas para acompanhar as modificações que, por hipótese, poderiam ocorrer nas trocas sociais entre os sujeitos que partilhavam desse ambiente.

Os resultados dessas observações confirmaram o pressuposto da teoria de Piaget segundo o qual o processo de descentração do pensamento egocêntrico promove a socialização e modifica a natureza das trocas interindividuais.

Segundo Piaget (1967/83,p.157), os intercâmbios que o sujeito mantém com o meio social são de natureza diversa e modificam a estrutura mental individual. Trata-se de um processo dialético visto que as trocas sociais podem gerar conflitos cognitivos que desencadeiam o processo de equilibração "majorante", do qual resulta a construção de novas estruturas de pensamento. Por

sua vez, as estruturas recém construídas vão influenciar a natureza das trocas sociais imprimindo-lhes outras características.

Em suas trocas sociais os indivíduos discutem, colaboram, informam-se, confrontam opiniões. No caso das crianças que se encontram no estágio do egocentrismo, a convivência com os pares não permite, ainda, trocas sociais baseadas na cooperação. Devido ao fato de o pensamento da criança desse estágio oscilar entre o egocentrismo deformante e a submissão às influências intelectuais dos mais velhos, não há trocas sociais por reciprocidade.

Como diz Mantovani de Assis (1985,p.4), "*a reciprocidade implica o respeito pelos direitos e liberdades dos outros, e a criança pré-operatória está centrada demasiadamente em si mesma para poder considerar o outro*".

Porém à medida que as estruturas do pensamento da criança se transformam, tornando-se operatórias, observa-se concomitantemente uma modificação qualitativa em suas trocas sociais.

No início do ano ficou caracterizado que as crianças observadas se encontravam em um estado de egocentrismo que as impedia de realizar trabalhos em grupo, mesmo quando solicitadas pela professora. Suas ações e diálogos durante o trabalho em pequenos grupos mostraram que eram capazes de trabalhar "juntas" umas com as outras, mas não eram capazes de trabalhar umas "com" as outras. Isso porque as trocas sociais entre elas não tinham por base a reciprocidade.



No decorrer do ano letivo seus diálogos e ações, durante o trabalho em pequenos grupos, demonstraram que progressivamente começaram a levar em consideração a opinião dos colegas. Dessa maneira, a solidariedade e o companheirismo começaram a tornar-se mais freqüentes. Essas trocas observadas nos diálogos e ações foram também evidenciadas na organização que passaram a imprimir a esses trabalhos: planejavam as ações, discutiam o ponto de vista dos colegas, pediam ajuda para solucionar dificuldades que encontravam na execução de seus planos ou das tarefas que lhes eram atribuídas.

As discussões tornaram-se possíveis, pois progressivamente as crianças foram se tornando capazes de compreender as opiniões de seus parceiros e de encontrar justificativas para os pontos de vista próprios.

Esses resultados são semelhantes aos encontrados por Mantovani de Assis (1989,p.46) "*... constatamos que, aos poucos, as dificuldades iniciais da atividade cooperativa foram superadas e as crianças passaram a basear suas relações no respeito mútuo, na cooperação e reciprocidade*"

Os resultados deste estudo mostram a importância que a socialização da criança tem para o seu desenvolvimento cognitivo. A capacidade de organizar o trabalho é uma consequência da construção de sistemas lógicos melhor estruturados, que não se faziam presentes naqueles sujeitos no início do ano.

Piaget admite a existência de um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e a natureza das trocas sociais que a criança é capaz de estabelecer (1965/73a,p.181). Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que as crianças da escola A também apresentaram progressos no desenvolvimento cognitivo, embora essa variável não tivesse sido controlada pelo experimentador, por não ser esse um dos objetivos desta pesquisa.

Segundo Piaget o equilíbrio nas trocas do pensamento supõe três condições necessárias: " a) *um sistema comum de sinais e de definições; b) uma conservação das proposições válidas obrigando quem as reconhece como tais, e; c) uma reciprocidade entre os parceiros.*"(ibid.,p.186).

Sendo assim, o egocentrismo e a coação são fontes de desequilíbrio, uma vez que o egocentrismo não permite a coordenação dos pontos de vista, e a coação tem um caráter irreversível, de ação em sentido único daquele que detém a autoridade sobre os que não têm.

Piaget (ibid.,p.186-187) salienta que as três condições citadas para se atingir o equilíbrio da troca intelectual não estão presentes no sujeito egocêntrico porque: a) ele ainda utiliza muitos símbolos individuais, e a falta de homogeneidade nas significações que lhes atribui não permite uma troca durável; b)sem a conservação das proposições anteriores, o indivíduo não é obrigado a considerar o que disse anteriormente no prosseguimento das trocas; c) ao partir de um pressuposto de que sua idéia é a única possível, não consegue valer-se da reciprocidade.

No caso da coação, Piaget mostra que ela leva a um "falso equilíbrio" por ser de fonte externa e não interna ao sujeito. Assim, embora exista um sistema comum de sinais e definições que é imposto coercitivamente pelos mais velhos, a coação não é fonte de equilíbrio operatório porque é irreversível e tem um sentido único da ação dos mais velhos sobre os mais novos; e também porque não existe uma obrigatoriedade na conservação das proposições e dos valores, uma vez que ao cessar a força da autoridade o sujeito poderá passar a pensar por si mesmo.

Para Piaget (ibid., p.190-193), portanto, o equilíbrio funcional das trocas sociais e cognitivas só será atingido pela cooperação, porque: a) um sistema de sinais e de definições comum a vários sujeitos só é possível se pertencer a um sistema de convenções que permitem a coordenação entre várias "hipóteses", e se não for imposto coercitivamente; b) a conservação das idéias presentes na cooperação tem base nas operações reversíveis e isso leva à sua obrigação pelos sujeitos, por meio da reciprocidade, e não pela coação do mais velho sobre o mais novo, e; c) a cooperação pressupõe um sistema de correspondências simples ou de reciprocidade que permite uma troca equilibrada entre parceiros, semelhantes às operações mentais.

Portanto, se tais condições estavam presentes em certo grau nas trocas sociais das crianças dessa classe, pode-se supor que essas crianças também construíram as estruturas de pensamento que possibilitam as trocas dessa natureza.

Os progressos observados podem ser atribuídos ao fato de as crianças serem freqüentemente solicitadas a trabalhar em grupos e conviverem num ambiente isento de tensões, pressões e coação por parte do adulto.

Trata-se, portanto, de um "ambiente cooperativo", assim denominado porque nele encontram-se as condições que engendram a "co-operação", ou seja, o respeito mútuo, as atividades grupais que favorecem a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, a possibilidade de fazer escolhas, tomar decisões e de expressar-se livremente.

Durante todo o ano escolar, ao conviverem nesse "ambiente cooperativo", as crianças foram constantemente estimuladas a sair do egocentrismo e a levar em consideração o ponto de vista dos colegas, bem como a tomar decisões, a exprimir suas próprias idéias e defendê-las, a partir de argumentos coerentes.

Conforme descrito neste trabalho, foi observado um progresso gradativo na natureza das trocas sociais. No final do ano, os resultados evidenciaram que as crianças observadas ainda não estavam "co-operando", na verdadeira acepção da palavra, todavia, estavam muito próximas desse tipo de relação. Elas apresentavam uma forte redução do egocentrismo e suas trocas sociais já refletiam a coordenação de ações e pontos de vista, o respeito pelos direitos e liberdade dos outros, a solidariedade e a reciprocidade.

Concluindo, esses resultados parecem confirmar a importância de um "ambiente cooperativo" para a socialização e para o desenvolvimento da inteligência, e demonstram o caminho percorrido pelas crianças em direção à cooperação e ao pensamento operatório.

Piaget estabelece uma relação íntima entre a natureza das trocas sociais e o desenvolvimento dos sistemas lógicos, com o julgamento moral da criança.

Torna-se, pois, necessário analisar em que medida o "ambiente cooperativo" exerceu influência sobre o desenvolvimento do julgamento moral das crianças estudadas.

Ao concluir que *"a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação"* (1932/77,p.344), Piaget afirma que existe um paralelismo psicogenético entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento moral. A lógica e a moral são produtos da socialização do indivíduo, que por si só não teria como transformar seus equilíbrios funcionais em normas de conduta e de raciocínio, porque permaneceria egocêntrico.

Esse egocentrismo acentuado leva a criança pequena a uma *anomia* intelectual e afetiva, em que ela só reconhece como verdade seus próprios interesses. As relações de coação e de respeito unilateral estabelecidas com o adulto durante a fase da heteronomia auxiliam na ultrapassagem desse egocentrismo, porque a criança começa a considerar os valores externos a ela, mas isso não é suficiente. Isso porque os valores externos provenientes da coação e do respeito unilateral são fonte de um equilíbrio instável e incompleto, que ainda não é reversível. O equilíbrio estável da

reversibilidade só será atingido, e o egocentrismo ultrapassado, com a cooperação entre pares, a reciprocidade e o respeito mútuo.

Enquanto o egocentrismo, a coação e o respeito unilateral são fontes da heteronomia moral e intelectual, a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo são fontes da autonomia.

A autonomia moral e intelectual, portanto, pressupõe a reciprocidade e a reversibilidade das operações lógicas. A capacidade de coordenar suas próprias ações com as dos outros é que permitirá ao sujeito tomar consciência de suas ações, ao mesmo tempo em que se lhes permite compreender as normas sociais dentro de um sistema de relações com base na reciprocidade e na reversibilidade.

Para constatar essa relação foram aplicadas as provas de julgamento moral aos três grupos de crianças.

Os resultados obtidos demonstram que as crianças que convivem num "ambiente cooperativo" apresentam um maior desenvolvimento no julgamento moral, em relação às que convivem em ambientes que privilegiam a coação e o respeito unilateral.

Assim, as crianças da escola A, que compartilhavam de um "ambiente cooperativo", demonstraram maior autonomia em seus julgamentos. Por outro lado, as crianças pertencentes às escolas B e C, "tradicionais" no sentido de que as relações sociais que aí predominavam eram de natureza autoritária e, portanto, fundamentadas no respeito unilateral e na coação, cujo ambiente não lhes propiciava oportunidades de tomar decisões por conta própria, demonstraram maior heteronomia em seus julgamentos.

Os resultados obtidos pelas crianças das escolas B e C coincidem com as conclusões as quais chegou Menin (1985) ao estudar a autonomia e a heteronomia às regras escolares. Na pesquisa, com crianças entre 6 e 11 anos de idade pertencentes às classes sócio-econômicas média e média-alta, a autora encontrou o predomínio do respeito heterônomo em relação às diversas regras escolares, que atribui ao tipo de relação predominante nas escolas em que as relações sociais se baseiam na coação que os professores exercem sobre os alunos, sustentada pelo respeito unilateral.

Os resultados apresentados pelas crianças da escola A parecem confirmar outro pressuposto da teoria de Piaget, quando afirma que essas relações presentes no "ambiente cooperativo" favorecem o desenvolvimento do julgamento moral nas crianças.

Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo é *condição necessária*, mas não *suficiente* para o desenvolvimento do julgamento moral. Isso porque, conforme discutido anteriormente, os sistemas lógicos de funcionamento da cognição presentes no sujeito são os que determinam a forma como compreenderá as normas e as regras sociais.

O desenvolvimento dos sistemas lógicos não é suficiente para explicar os julgamentos de valor moral presentes nas interações interindividuais. Outros aspectos, como a afetividade e a natureza das relações sociais, também exercem influência no julgamento moral do indivíduo.

Diversos estudos confirmaram esse pressuposto de Piaget sobre o paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o moral. Kohlberg (1969 e 1984), após várias pesquisas, elaborou um quadro (ver p.35) que mostra a relação entre o desenvolvimento das operações lógicas e o desenvolvimento do julgamento moral. No Brasil, Uemura (1989) encontrou também relação entre o desenvolvimento cognitivo de crianças institucionalizadas e seu desenvolvimento no julgamento moral. Modgil & Modgil (1976) citam em seu trabalho de compilação das pesquisas piagetianas sobre o desenvolvimento da moralidade, diversos estudos que também comprovaram essa premissa.

Portanto, se o desenvolvimento cognitivo não é *condição suficiente*, é *condição necessária*, e o tipo de julgamento que o sujeito utiliza para avaliar suas próprias ações e as dos outros depende de sua capacidade cognitiva de estabelecer relações entre as coisas, pessoas e valores. Se o sujeito não é capaz de operar logicamente, com base na reciprocidade e reversibilidade, ele não conseguirá julgar moralmente de forma consciente e autônoma suas próprias ações e as dos outros, e tampouco será capaz de uma descentração cognitiva que lhe permita colocar-se no lugar do outro.

Assumindo que o desenvolvimento cognitivo é condição necessária para o desenvolvimento do julgamento moral, as trocas sociais que as crianças da escola A desenvolveram a partir dos trabalhos em grupo e do "ambiente cooperativo", por hipótese, deve ter favorecido também o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.



Assumindo que o desenvolvimento cognitivo *não* é condição suficiente para o desenvolvimento do julgamento moral, pode-se afirmar que o "ambiente cooperativo" compartilhado por essas crianças não só possibilitou a construção de sistemas lógicos compatíveis com o período de desenvolvimento em que se encontravam, como também influenciou sobre o julgamento moral que as mesmas apresentaram por ocasião da aplicação das provas.

Pode-se, portanto, concluir que o ambiente denominado "cooperativo" teve influência sobre o julgamento moral das crianças da escola A e, por hipótese, deve ter contribuído também para que progredissem no desenvolvimento cognitivo. Isso porque um nível mais elevado de julgamento moral implica a existência de sistemas lógicos mais estáveis, subjacentes ao modo como o sujeito resolve os dilemas morais.

As relações sociais que predominavam no "ambiente cooperativo" característico da escola A contrapõem-se àquelas que são normalmente estabelecidas entre adultos e crianças em suas famílias e que são reproduzidas nas escolas "tradicionais". Essas relações são de conteúdo autoritário e pressupõem por parte da criança a obediência à autoridade do adulto, o respeito unilateral e o direito de o adulto castigá-la.

Embora esse tipo de relações seja comum entre adultos e crianças, é muito difícil intervir no âmbito familiar para demonstrar como a coação e a punição impedem o desenvolvimento de um equilíbrio mais estável e consciente pelas crianças em todos os aspectos de sua personalidade.

Se a escola se preocupa com o desenvolvimento integral de seus alunos, esse é o local onde é possível realizar um trabalho que objetive o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral da criança. Convivendo num "ambiente cooperativo" e democrático, mesmo por poucas horas diariamente, a criança terá oportunidade de superar seu egocentrismo e caminhar para a construção de patamares de equilíbrios intelectuais e morais cada vez mais estáveis.

Pelo contrário, se a escola reforçar a coação, o autoritarismo e o respeito unilateral nas relações entre adultos e crianças, como geralmente acontece na família, e insistir no ensino individualista, com poucas possibilidades de trocas sociais por reciprocidade, dificilmente essa escola contribuirá para a formação de pessoas autônomas, que têm consciência de seus direitos e deveres, com iniciativa para tomar decisões por conta própria e que julgam suas ações e a dos outros com base numa razão operativa.

Um outro ponto importante que se observa a partir dos resultados desta pesquisa diz respeito à relação entre o desenvolvimento do julgamento moral e as diferenças sócio-econômicas das crianças investigadas.

Os sujeitos que constituíram as amostras desta pesquisa pertenciam aos níveis sócio-econômicos médio e médio-alto (escola B), e ao nível sócio-econômico baixo (escolas A e C). Os resultados encontrados indicam que o julgamento moral das crianças estudadas não foi influenciado pelo nível sócio-econômico do qual eram provenientes. Isso porque as crianças de nível sócio-econômico

médio e médio-alto não apresentaram os melhores resultados nas provas do julgamento moral.

Os resultados deste estudo coincidem com os da pesquisa realizada por Bzuneck (1975). Avaliando o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes que pertenciam a diferentes níveis sócio-econômicos em Londrina-PR, o pesquisador não encontrou diferenças significativas entre os sujeitos de classe baixa e classe alta. Bzuneck recorre a Kohlberg (1969) para concluir que a variável sócio-econômica não tem papel relevante para o desenvolvimento moral, *"mas sim o tipo de interações e de papéis assumidos nesses mesmos ambientes"*(ibid.,p,75).

A investigação de Bzuneck (Ibid.), tal como os resultados desta pesquisa, enfatizam, mais uma vez, a importância das trocas sociais para o desenvolvimento do julgamento moral da criança. O tipo das relações que as crianças estabelecem com os adultos e os pares demonstra ser mais influente que as diferenças sócio-econômicas.

Esse aspecto também ressalta a importância do papel do "ambiente cooperativo" na natureza das trocas interindividuais das crianças da **escola A**, e no julgamento moral. Crianças que conviveram em ambientes autoritários, não-democráticos, como aqueles das **escolas B e C**, embora fossem provenientes de diferentes níveis sócio-econômicos, apresentaram resultados semelhantes. As crianças da **escola A**, de nível sócio-econômico baixo, tiveram melhor desempenho que as demais.

Concluindo, esta pesquisa analisou a natureza das trocas sociais e intelectuais realizadas por crianças pré-escolares que conviveram em um "ambiente cooperativo" dentro da escola durante o ano letivo e comparou o desenvolvimento do julgamento moral dessas crianças com o de outras que conviveram em ambientes escolares autoritários.

Este estudo demonstrou que o trabalho em grupo, o respeito mútuo, a democracia e a reciprocidade nas relações entre crianças, que constituem a essência de um "ambiente cooperativo", exercem uma influência positiva sobre o desenvolvimento do julgamento moral.

Isso vai ao encontro das idéias defendidas por Kamii e Devries no livro *Jogos em grupo* (1991), quando as autoras demonstram a importância das atividades em grupos para as crianças: a) desenvolverem a autonomia moral e intelectual; b) descentrarem e coordenarem diferentes pontos de vista; c) tornarem-se alertas, curiosas, críticas e confiantes em sua capacidade de imaginar coisas e dizer o que realmente pensam (ibid.,p.15).

Os dados coletados nesta pesquisa permitiriam outras análises relativas à interação social entre crianças, porém não era esse o objetivo deste estudo.

Contudo, espera-se ter contribuído para elucidar um pouco mais, as relações que existem entre a natureza das trocas sociais presentes no "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança. Espera-se também que os dados aqui apresentados sirvam de referência para o trabalho de pesquisadores, psicólogos e profissionais da educação que tenham interesse em estudar o desenvolvimento da moralidade e da cognição no ser humano.

Torna-se imprescindível que todas as pessoas envolvidas com educação se conscientizem da importância de modificar a natureza das relações que são estabelecidas dentro das escolas. Uma sociedade que almeja consolidar a democracia e o respeito pelos direitos individuais não pode continuar a formar gerações de cidadãos sem autonomia intelectual e moral, que aprendem desde a mais tenra idade a obedecer cegamente aos mais velhos e a não pensar por si próprios.

A importância do papel que o ambiente escolar desempenha na educação de crianças e jovens é ressaltada por Piaget no livro *Para onde vai a educação* (1973,p.79), quando trata da implicação entre a educação da razão e a educação da consciência moral:

*"nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca esse respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais".*

## 8) REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANDURA, Albert. (1969) Social learning of moral judgements. Journal of Personal and Social Psychology, v.11, n.3, p.275-279.
- BIAGGIO, Angela M.B. (1975) Estudo intercultural sobre julgamento moral. Comparação entre universitários norte-americanos e brasileiros na escala de julgamento de Kohlberg. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 27, p.71-81.
- \_\_\_\_\_. (1976) Estudo evolutivo sobre o julgamento moral de crianças e adolescentes brasileiros. Revista Interamericana de Psicologia, 10, p.71-81.
- BICUDO, Maria Aparecida V. (1978) Um quadro teórico para a educação moral. Tese de Livre Docência, Araraquara, UNESP.
- BZUNECK, J.A. (1975) Desenvolvimento moral: avaliação dos estágios kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina. Dissertação de Mestrado, São Paulo, IP/USP.
- \_\_\_\_\_. (1979) Julgamento moral de delinquentes e não delinquentes em relação a ausência paterna. Tese de Doutorado, São Paulo, IP/USP.
- CASTELLO BRANCO, Lisandre M. (1979) O problema da moralidade na teoria de Jean Piaget. Dissertação de Mestrado, São Paulo, FEUSP.
- CASTRO, Amélia Americana D. (1989) Piaget, sociedade e educação: um aspecto da pesquisa piagetiana no Brasil. *Comunicação ao Congresso Internacional: Piaget e os novos desafios na ciência e na educação*. Lisboa, Portugal, (mimeo).
- DE LA TAILLE, Y.J.J.M.R. (1984) Razão e juízo moral. Uma análise psicológica do romance *L'étranger* (Camus) e uma pesquisa baseada em *Le Jugement Moral chez l'enfant* (Piaget). Dissertação de Mestrado, São Paulo, IP/USP.
- DE LA TAILLE, Y. et al. (1992) Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.82, p.43-55.

- DE LA TAILLE, Y et al. (1991a) **Construção da fronteira moral da intimidade: o lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos.** *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v.7, n.2, p.91-110.
- \_\_\_\_\_. (1991b) **A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: dever hipotético e dever moral.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.78, p.27-40.
- DURKHEIM, E. (1978) **Educação e Sociedade.** São Paulo, Melhoramentos, 1978.
- \_\_\_\_\_. (1984) **A divisão do trabalho social.** 2 ed., Lisboa, Presença.
- \_\_\_\_\_. (1970) **Sociologia e Filosofia.** Rio de Janeiro, Forense
- FINI, Lucila Tolaine. (1979) **Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg.** Dissertação de Mestrado, Campinas, FE/UNICAMP.
- FREITAG, Barbara. (1984) **Sociedade e consciência.** São Paulo, Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1992) **Itinerários de Antígona: a questão da moralidade.** Campinas, Papirus.
- GERBASE, Clarisse K. (1984) **O julgamento moral de adolescentes: relações com pais, escola e amigos.** Dissertação de Mestrado, Porto alegre, UFRGS.
- HERSH, REIMER & PADLITTO. (1984) **El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg.** Madrid, Nascea.
- KAMII, Constance. (1991) **Jogos em grupos.** São Paulo, Trajetória cultural.
- KANT, Immanuel. (1974) **Fundamentação da Metafísica dos costumes.** in: *Kant II*, col. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural.
- KERLINGER, Fred N. (1973) **Foundations of behavioral research.** New York, Holt, Rinehart and Winston.

- KOHLBERG, Lawrence . (1984) **The psychology of moral development.** in: *Essays on Moral Development*, vol.2 . San Francisco, Harper and Row.
- KOHLBERG, L. (1969) **Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization.** in: D.A.Goslin (ed) *Handbook of Socialization: Theory and Research*. Chicago, Rand McNally, p.347-480.
- KORTHALS, Michiel. (1992) **Morality and Cooperation.** *The Journal of Moral Education*, v.21, n. 1, p.17-27.
- LOURENÇO, Orlando M. (1991a) **Children's distinction between beauty and morality.** Geneve, *Archives de psychologie*, 59, p.247-261.
- LOURENÇO, Orlando M. (1991b) **Is the care orientation distinct from the justice orientation ? some empirical data in ten-to-eleven-year-old children.** Geneve, *Archives de Psychologie*, 59, p.17-30.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z.. (1989) **Uma nova metodologia para a educação pré-escolar.** São Paulo, Pioneira.
- \_\_\_\_\_ . (1985) **Inteligência, Vida social e Afetividade.** Textos mimeografados para aperfeiçoamento de pessoal docente em serviço com vistas à implantação do PROEPRE- Programa de Educação Pré-escolar. Campinas, UNICAMP.(mimeo).
- \_\_\_\_\_ . (1992) **Solicitação do meio: uma contribuição para reduzir o fracasso escolar.** Trabalho apresentado no Colóquio Internacional de Psicologia Genética Cognitiva promovido pelo Institut de Psychologie de la Université Lumière- Lyon 2. Lyon, França.(mimeo)
- MENIN, Maria Suzana de S. (1985) **Autonomia e heteronomia às regras escolares: observações e entrevistas na escola.** Dissertação de Mestrado, São Paulo, IF/USP.
- MODGIL, S. & MODGIL, C. (1976) **The cognitive-developmental approach to morality.** in: *Piagetian research*, vol.six. Berkshire-GB, NFER.
- BENLLOCH, Montserrat. (1987) **El aprendizaje de la cooperación e Pedagogia operatoria y relaciones interpersonales.** in: *La pedagogia operatoria* (org.Montserrat Moreno). Barcelona, Laia.



- OLIVEIRA, Aurea M. (1989) O processo de construção do raciocínio moral. Dissertação de mestrado, Campinas, FE/UNICAMP.
- PANIER BAGAT, Matilde. (1986) Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. Roma, Attualità in Psicologia, v.1, n.2, p.49-56.
- PANIER BAGAT, M. (1982) Verso l'autonomia morale. Firenze, Giunti Barbera.
- PANIER BAGAT, M. & MONTESANO, F. (1988) Normes et valeurs: le concept d'obéissance chez l'enfant. Geneve, Archives de Psychologie, 56, p.23-39.
- PIAGET, Jean. (1978) *Ecrits Sociologiques*. in: *études Sociologiques*, 2 ed. Geneve, Droz. (public.orig. 1976 in: *Revue Européenne de Sciences Sociales*, tome XIV, ns 38-39, p.44-197).
- \_\_\_\_\_. (1973a) *Estudos Sociológicos*. Rio de Janeiro, Forense. (ed.orig. 1965).
- \_\_\_\_\_. (1977) O julgamento moral na criança. São Paulo, Mestre Jou. (ed.orig.1932).
- \_\_\_\_\_. (1973b) *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro, J. Olympio. (ed.orig.1948).
- \_\_\_\_\_. (1967a) Los procedimientos de la educación moral. in: *La nueva educación moral*. Buenos Aires, Losada.
- \_\_\_\_\_. (1983) *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro, Zahar. (ed.orig.1967)
- \_\_\_\_\_. (1967b) O raciocínio na criança. Rio de Janeiro, Record.
- PIAGET, J. & HELLER, J. (1958) *La autonomía en la escuela*. Buenos Aires, Editorial Losada.(ed.orig.1944)
- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1980) *A psicologia da criança*. São Paulo Difel.(ed.orig.1966)
- ROUSSEAU, J.J. (1990) *Emílio*. 2 v. Lisboa, Europa-america.

SORDI, Regina D. (1983) **Relações entre o julgamento moral e o locus de controle em crianças de diferentes níveis sócio-econômicos.** Dissertação de Mestrado, Porto alegre, UFRGS.

UEMURA, Emiko. (1989) **Construção cognitiva e construção moral: um estudo piagetiano em crianças institucionalizadas.** Tese de Doutorado, Campinas, FE/UNICAMP.

## 9) BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

- ARGYLE, Michael. (1992) *The origins of cooperation*. Aprendizagem/Conhecimento, Lisboa, v.III, n.11, pp-61-70.
- AUSTIN, V., RUBLE, D. & TRABASSO, T. (1977) *Recall and order effects as factors in children's moral judgements*. Child Development, v.48, pp.470-474.
- BATTRO, A.M. (1976) *O pensamento de Jean Piaget*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- BOWEN, François. *Le developpement des conduites prosociales et antisociales entre les pairs: aspects conceptuels, methodologique et theoriques*, in: *le developpement social des enfants*. Université du Québec à Hull, (s.l.:s.n.).
- CASTORINA, J. e LENZI, A. *Las ideas iniciales de los ninos sobre la autoridad escolar:una indagacion psicogenetica*.(s.l:s.n.).(mimeo)
- CASTRO, Amélia Americano D.(1974) *Piaget e a pré-escola*. São Paulo, Pioneira.
- CAVICCHIA, D. (1981) *A interação social no desenvolvimento de operações lógicas: um estudo experimental de aprendizagem da relação de inclusão de classes*. Aprendizagem/Desenvolvimento, n.2, pp.47-50.
- DOISE, W. & MUGNY, G. (1981) *Le developpemwnt social de l'intelligence*. Paris, Intereditions.
- DURKHEIM, E. (1973) *Moral Education*. New York, Free Press.
- DURKIN, D.(1960) *Sex differences in children's concepts of justice*. Child Development, v.31, p.361-368.
- DOLLE, Jean Marie. (1987) *Para compreender Jean Piaget*. 4 ed. Rio de Janeiro, Guanabara.

- ELKIND, D. & DABEK, R. (1977) **Personal injury and property damage in the moral judgements of children.** *Child Development*, 48, 518-522.
- EVANS, Richard. (1980) **Jean Piaget O homem e suas idéias.** Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- FELDMAN, et al. (1976) **Order of information presentation and children's moral judgements.** *Child Development*, v.47, p.556-559.
- FLAVELL, John H. (1988) **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** São Paulo, Pioneira.
- FRAYSSE, Jean Claude. (1988) **Nature des Pré-requis et type d'interactions sociales.** *Archives de Psychologie*, 56, 5-21.
- FREIRE, João Batista. (1989) **Educação de corpo inteiro.** São Paulo, Scipione.
- FURTH, Hans. (1976) **Piaget na sala de aula.** Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- HOFFMAN, Seymour. (1977) **Intelligence and the development of moral judgement in children.** *The journal of Genetic Psychology*, v.130, p.27-34.
- HOLSTEIN, Constance. (1976) **Irreversible stepwise sequence in the development of moral judgement: a longitudinal study of males and females.** *Child Development*, 47, 51-61.
- INHELDER, BOVET & SINCLAIR. (1977) **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo, Saraiva.
- KAMII, Constance. **Piaget's theory and specific instruction: a response to Bereiter and Kohlberg.** (s.l.: s.n.).(mimeo)
- KAMII, C. & DEVRIES, R. (1980) **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar.** Lisboa, Socicultural, 1980.
- KOHLBERG, Lawrence. (1981) **The Philosophy of moral development.** in: *Essays on Moral Development*, vol.1. San Francisco, Harper and Row.

- KROGH, S.L. & LAMME, L.L. (1985) *Children's Literature and Moral Development*. Young Children, May, p.48-51.
- LEITE, Lucy Banks (org.). (1987) *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo, Cortez.
- MANTOVANI DE ASSIS, Orly. (1973) *A solicitação do meio e a construção das estruturas lógicas elementares na criança*. Tese de Doutorado, Campinas, FE/UNICAMP.
- MODGIL, S. (1974) *Piagetian Research*. Berkshire- GB, NFER.
- MONTOYA, Adrian Oscar D. (1983) *De que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada. Busca de uma explicação através da concepção epistemológica de Jean Piaget*. Dissertação de Mestrado, São Paulo, IP/USP, 1983.
- \_\_\_\_\_ . (1988) *Da possibilidade de intervenção visando a reconstrução da capacidade representativa de crianças marginalizadas: um trabalho de epistemologia genética*. Tese de Doutorado, São Paulo, IP/USP.
- MORO, Maria Lúcia F. (1987) *Aprendizagem Operatória: A interação social da criança*. São Paulo, Cortez.
- MUSON, Howard. (1979) *Moral Thinking - Can it be thought ?*. Psychology Today, February, p.48-68.
- NAVILLE, Pierre. (1976) *L'apport de Jean Piaget a l'étude des sociétés et des reports sociaux*. Revue Européene des Sciences Sociales, v.XIV, n.28.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1978) *A Construção da inteligência pela interação social*. Lisboa, Socicultur.
- PIAGET, J. (1973) *Biologia e Conhecimento*. Petrópolis, Vozes.
- \_\_\_\_\_ . (1928) *Logique Genetique et Sociologie*. Revue philosophique de France, 53, n. 3 e 4, p.161-205.

- PIAGET, Jean. (1987) *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro, Guanabara. (ed.orig.1936)
- \_\_\_\_\_. (1988) *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (1989) *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (1977) *A tomada de consciência*. São Paulo, Melhoramentos. (ed.orig.1974)
- PIMM, June et al. (1982) *Moral development in contemporary american and swiss children*. Geneve, Archives de Psychologie, 50, p.225-235.
- RAMOZZI-CHIAROTINO, Zélia. (1988) *Psicologia e epistemologia de Jean Piaget*. Coleção Temas Básicos de Psicologia, Vol.19, São Paulo, EPU.
- \_\_\_\_\_. (1988) *Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget*. São Paulo, Psicologia-USP, v.2.
- ROTHMAN, Golda. (1976) *The influence of moral reasoning on behavioral choices*. Child Development, v.47, p.397-406.
- RUDIO, Franz Victor. (1985) *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. Petrópolis, Vozes.
- RUIZ, J. A. (1985) *Metodologia Científica*. São Paulo, Atlas.
- SEKULER, R. & MIERKIEWICZ, D. (1977) *Children's judgements of numerical inequality*. Child Development, v.48, p.630-633.
- SIGELMAN, C. & WAITZMAN, K. (1991) *The development of distributive justice orientations: contextual influences on children's resource allocations*. Child Development, v.62, p.1367-1378.
- SMETANA, Judith. (1985) *Preschool children's conceptions of transgressions: effects of varying moral and domain-related attributes*. Developmental Psychology, v.21, n.1, p-18-29.

- SMETANA, Judith. (1980) **Preschool children's conceptions of moral and social rules.** *Child Development*, v.52, p-1333-1336.
- SMETANA, J., KILLEN, M. & TURIEL, E. (1991) **Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts.** *Child Development*, v.62, p.629-644.
- SMETANA, J. & SONG, K. (1987) **Korean children's conceptions of moral and conventional transgressions.** *Developmental Psychology*, v.23, n.4, p.577-582.
- WODEHOUSE, H. & SANTULLANO, L. (1967) **La nueva educacion moral.** Buenos Aires, Editorial Losada.
- YUSSEN, Steven R. (1976) **Moral reasoning from the perspective of others.** *Child Development*, 1976, 47, 551-555.
- ZAIA, Lia Leme. (1985) **Interação social e desenvolvimento cognitivo.** Tese de Mestrado, Campinas, FE/UNICAMP, 1985.

A N E X O S

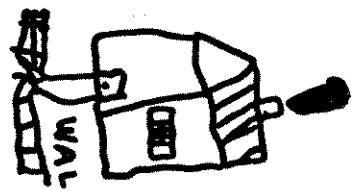
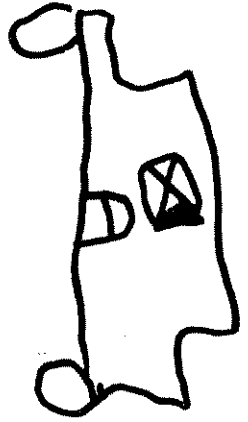
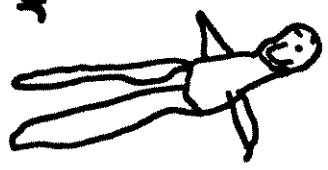


## LISTA DE ANEXOS

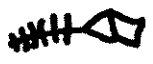
	PAGINA
ANEXO I - Trabalhos em grupo realizados nas "Atividades Diversificadas"	172
ANEXO II- História TOM E JERRY elaborada por um grupo crianças em 04/05/92	176
ANEXO III- História O CHAPEUZINHO VERMELHO elaborada pelo mesmo grupo de crianças em 09/11/92	182
ANEXO IV- Ilustrações das provas aplicadas sobre o julgamento moral	187



24/9/98



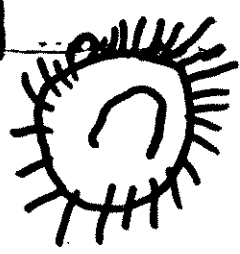
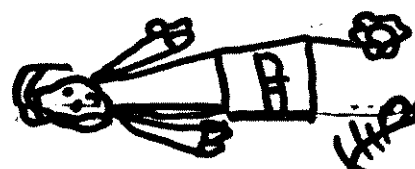
WAL VIRIA



SAVUER

RENATO

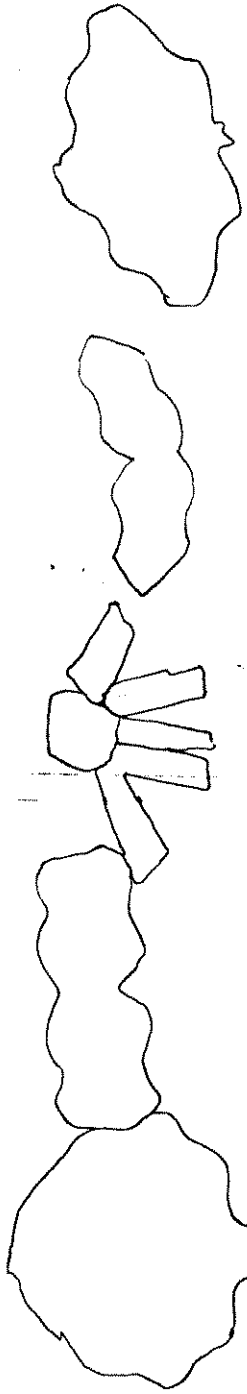
RENATO



PIAGO



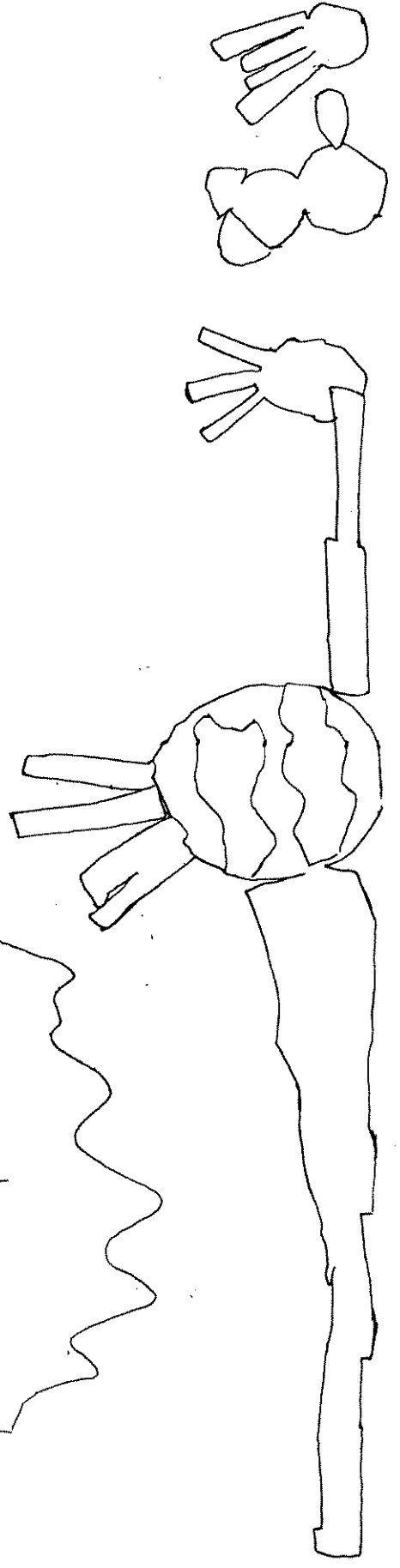
AMANDA

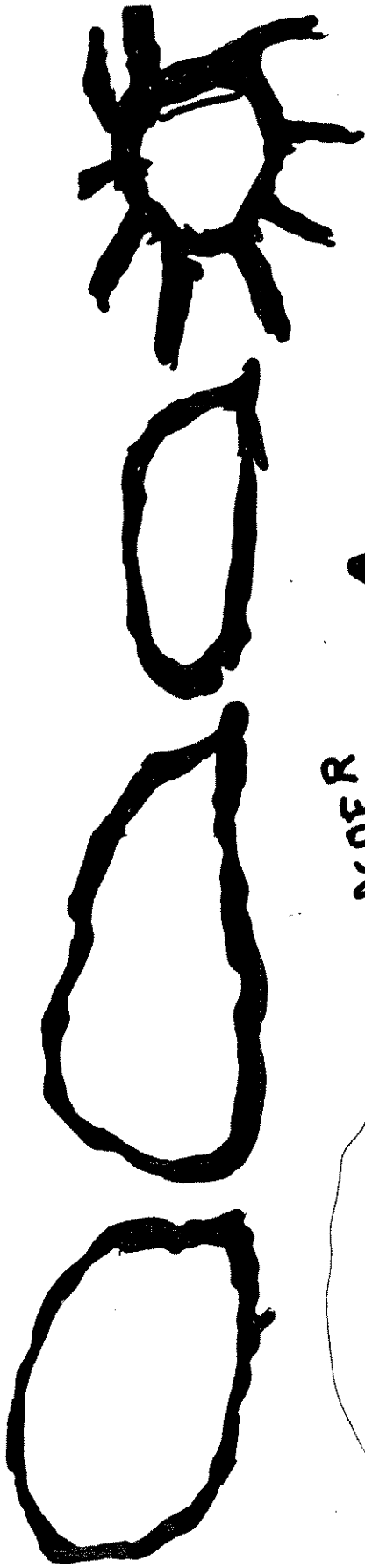


GABRIELA

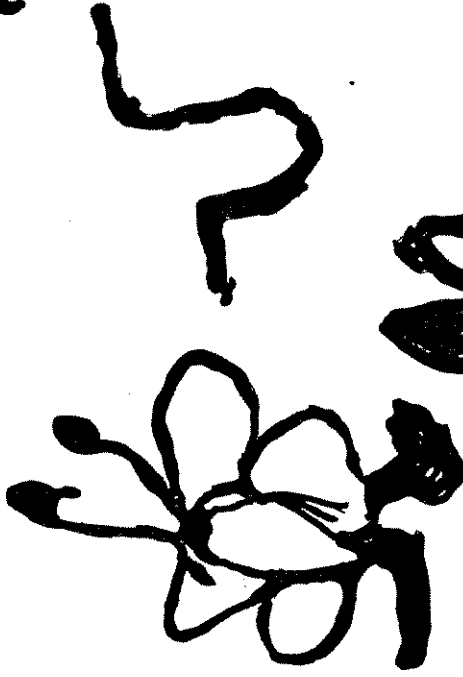
Notolud

6-4-9-2



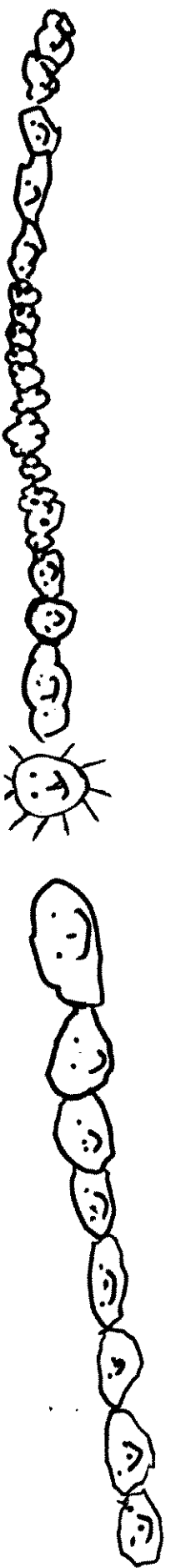


SANDER

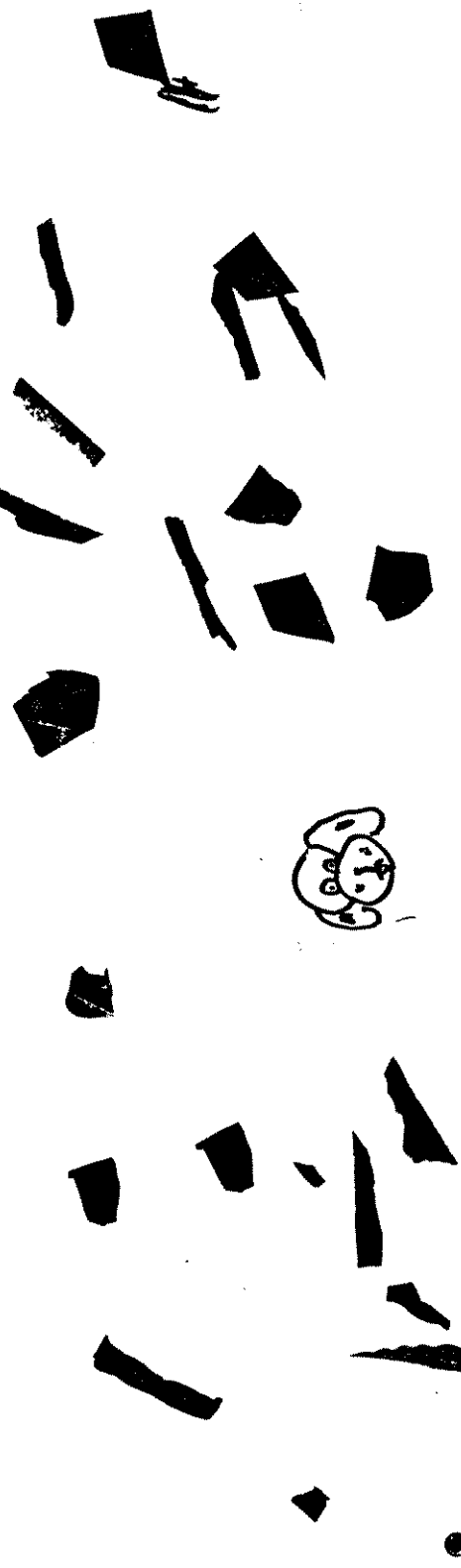


RENATO





GRASIELA  
 WALQUIRIA



MICHEL



TNO  
GABRIELA

CAROLINA

TALITA  
VIVIANE

TMO

EUV-URI TAVGATMO  
RURV RTO PSTNOUCAMO

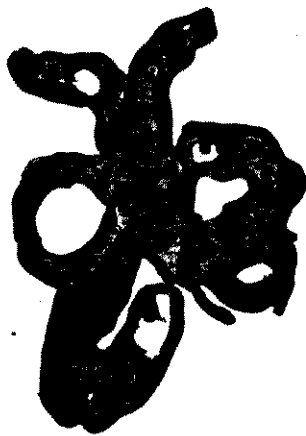
TOM E JERRY

ERA UMA VEZ UM RATINHO QUE PASSEAVA NA FLORESTA E ENCONTROU  
SEU AMIGO TOM.

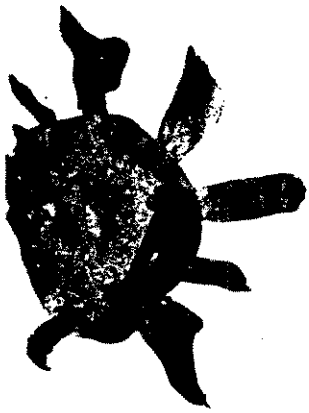
FICARAM AMIGOS NA FLORESTA E ENCONTRARAM MAIS AMIGOS.  
AI APARECEU UM GIGANTE E LEVOU OS AMIGOS PARA  
OUTRA FLORESTA.







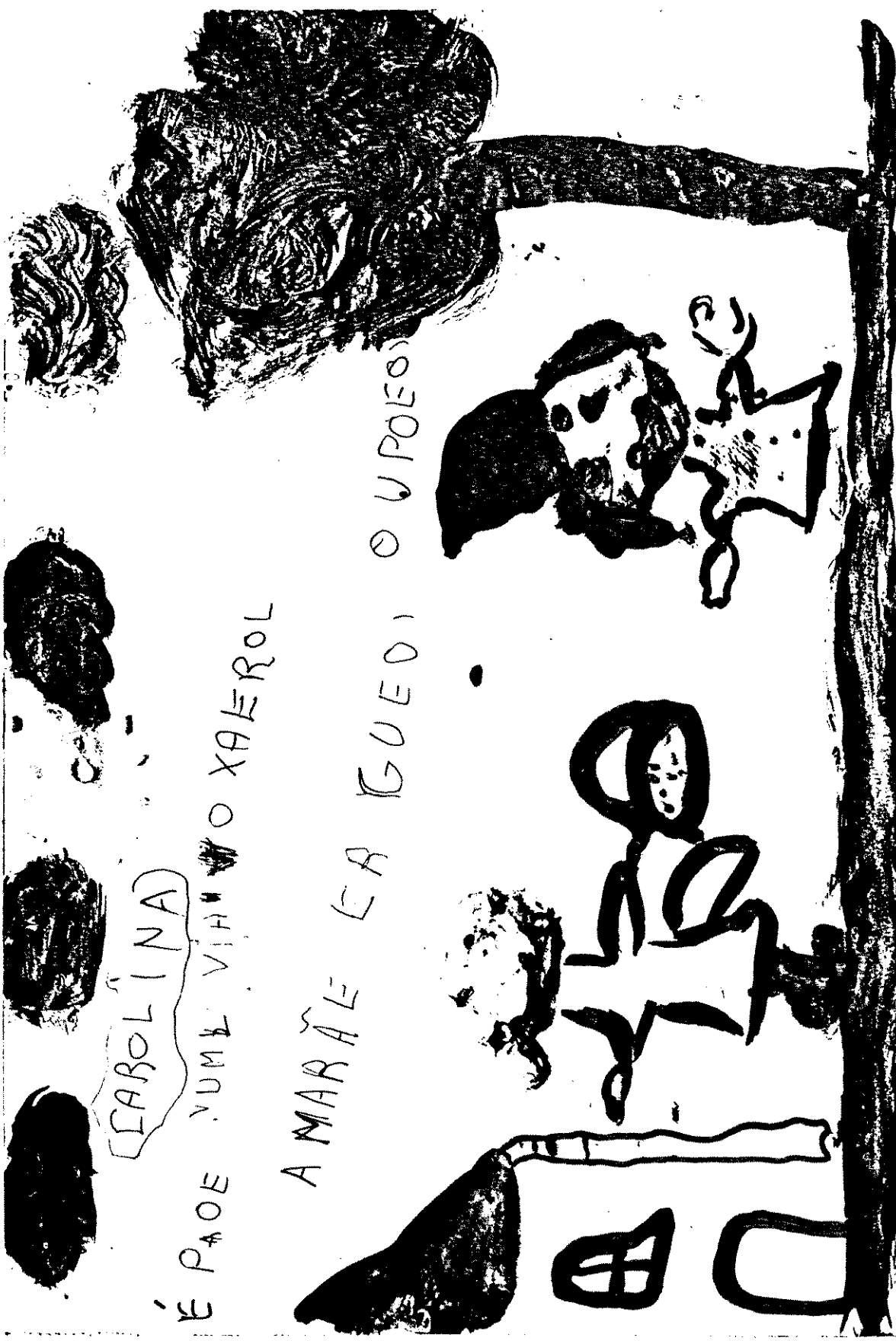




XPUJO VMOE

CAROLINA  
TALTA

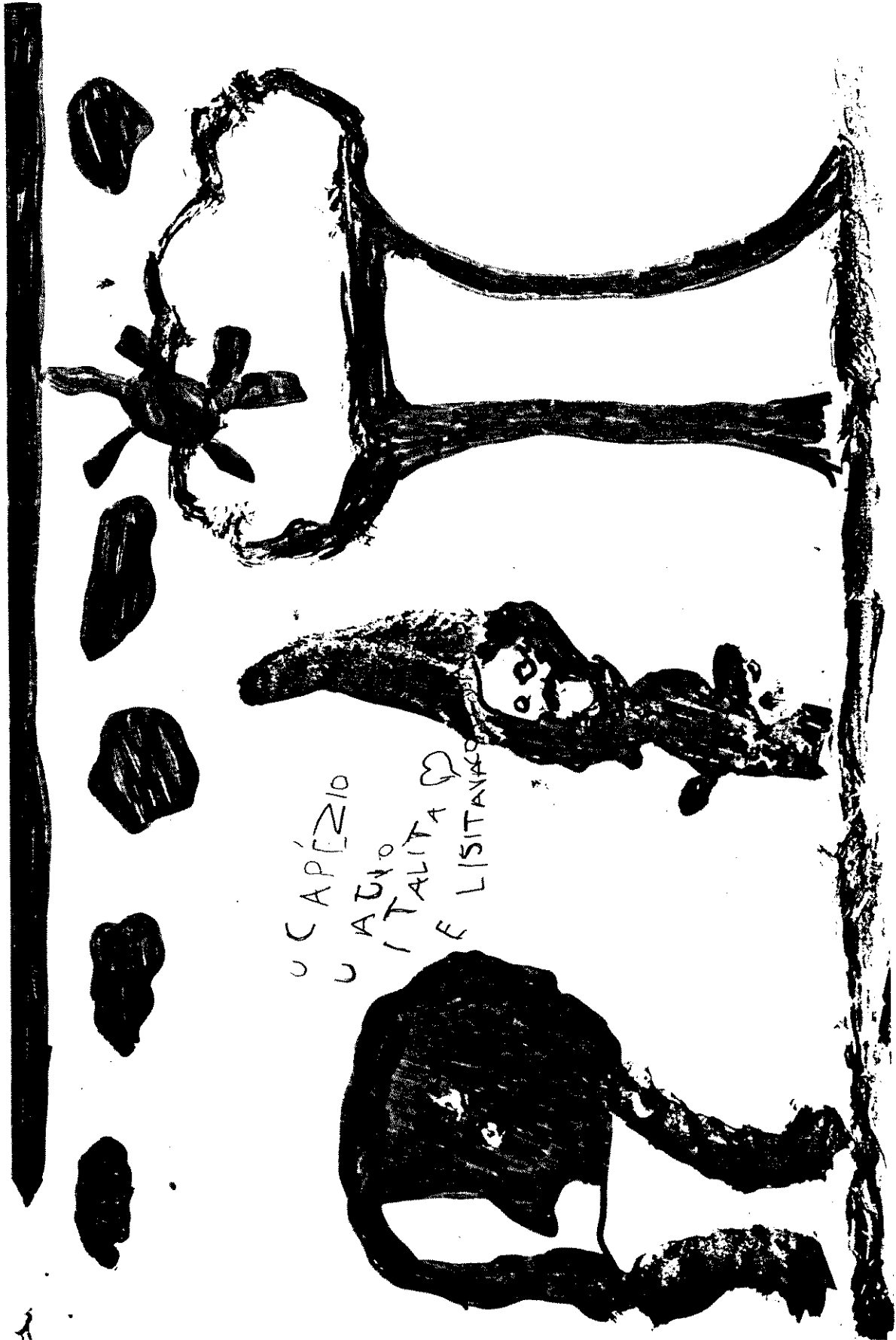
GABRIELA  
VIVIANE



CAROLINA

É PAOE NUNDE VIM O XAEROL

A MAR ÆE LA GUEO, O UPOEO



U CAPÉZIO  
 U ADUO  
 I TALITA  
 E LISITANAS

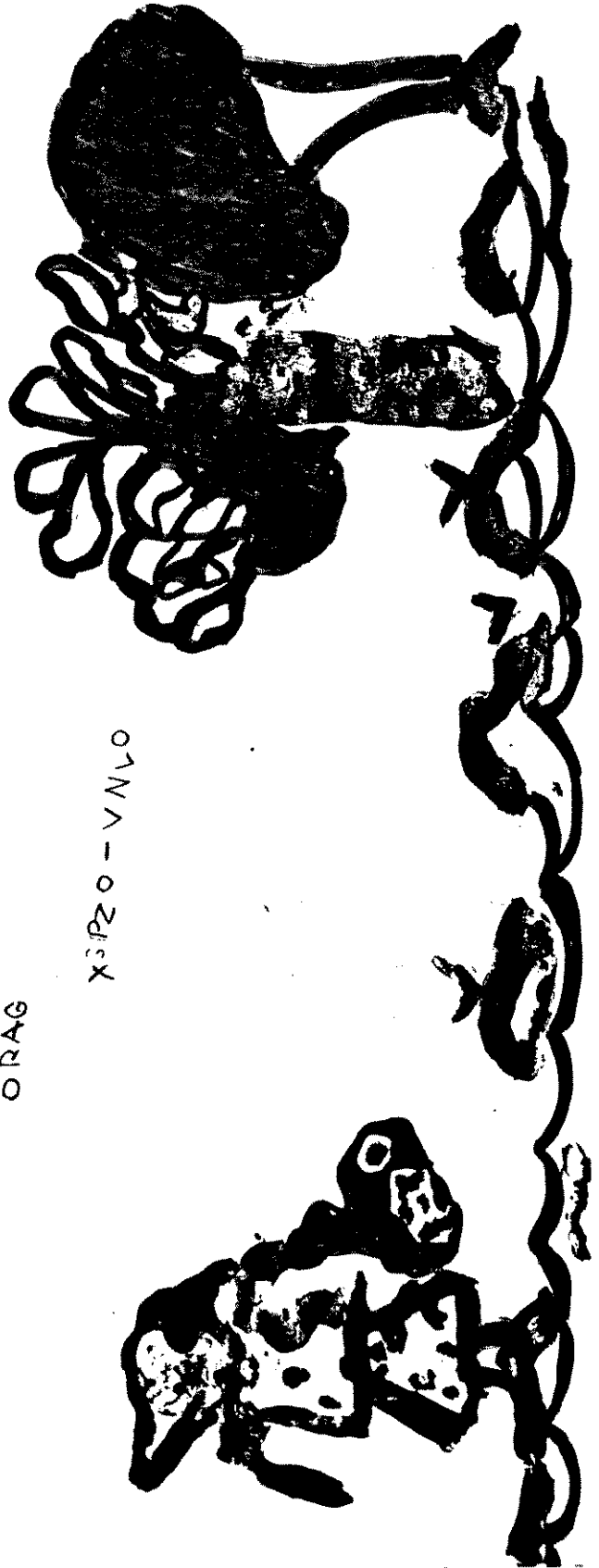


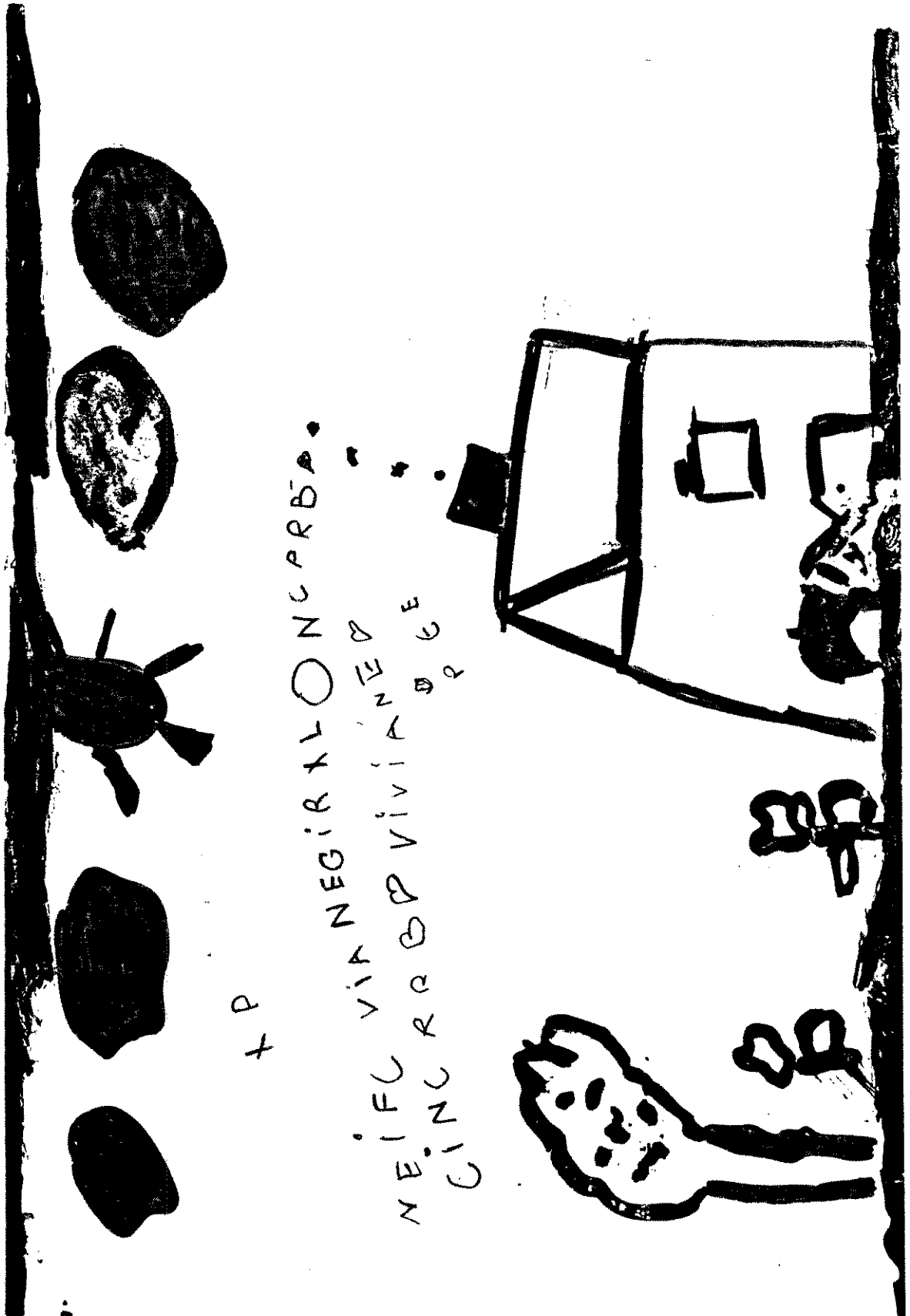
GABRIELA

OXRZ - FANDIOPVO

ORAG

XSRZO - VNLO

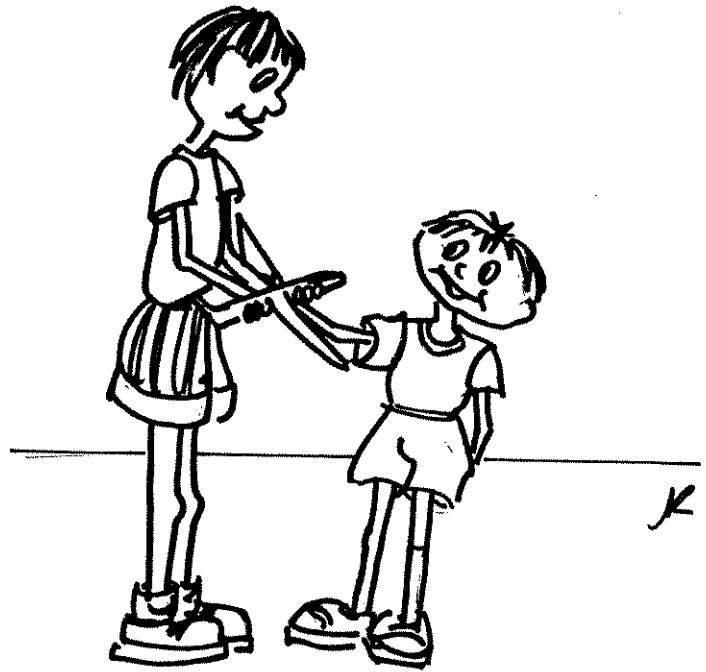




+ P  
 NEIFU VIA NEGIRLONCPRBA  
 CINGRORBPVIVIANE  
 P

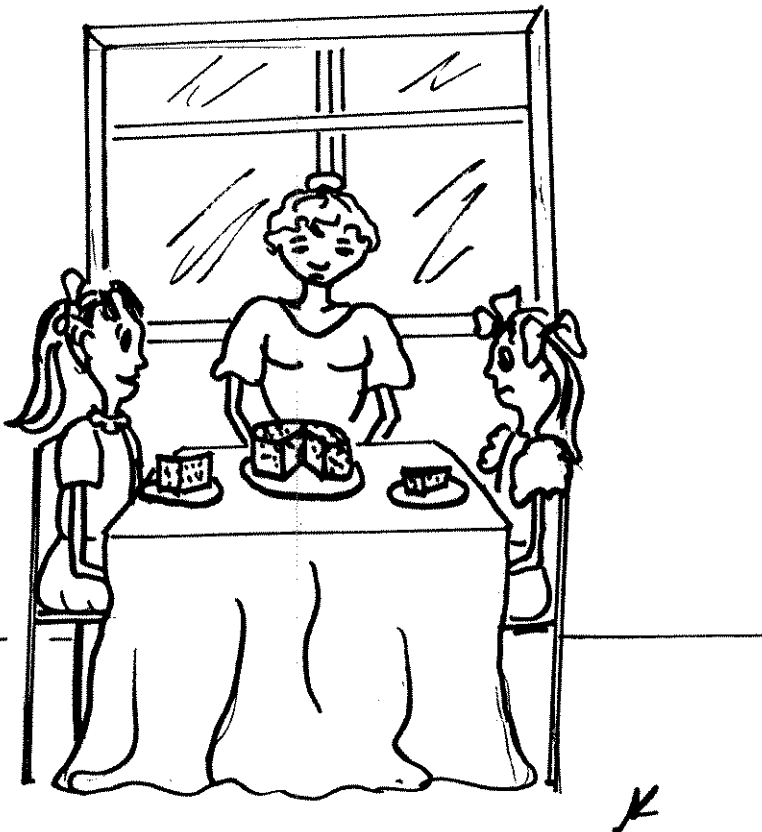
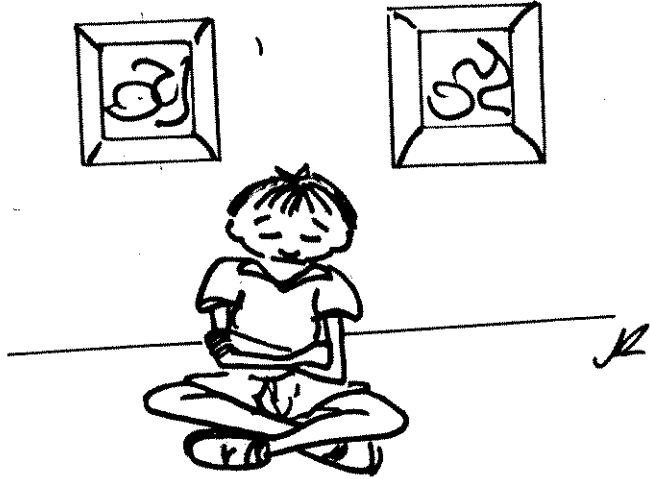


Prova 02  
Figura 01



Prova 02  
Figura 02

Prova 02  
Figura 03

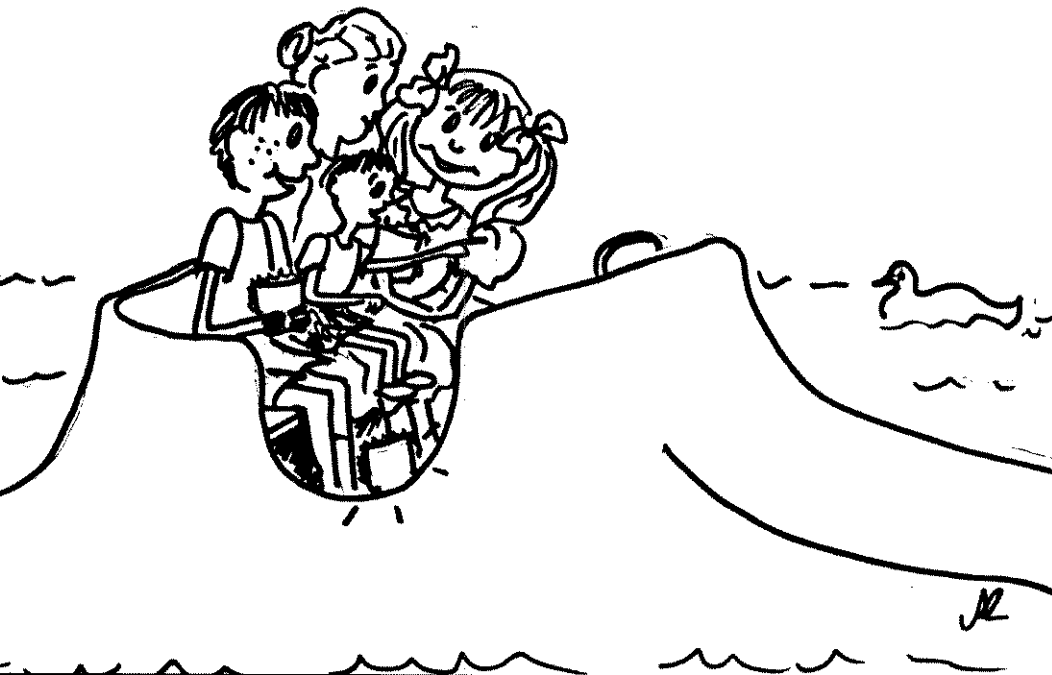


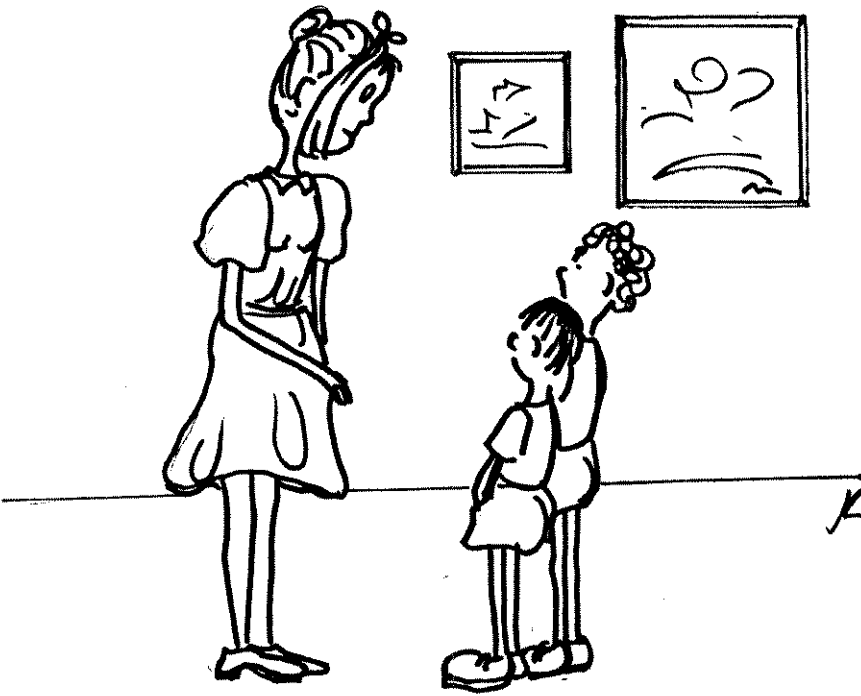
Prova 03  
Figura 01

Prova 04  
Figura 01



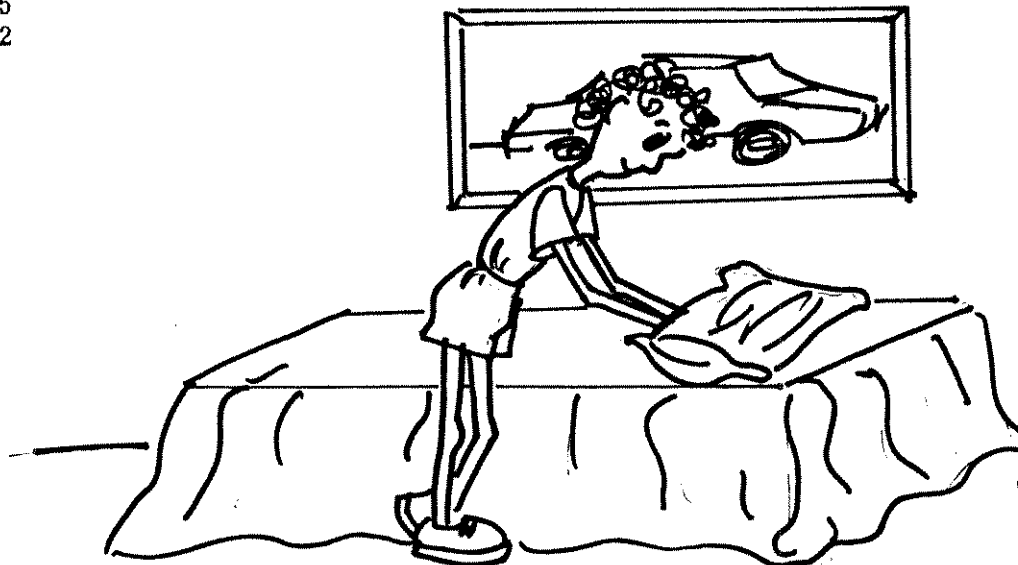
Prova 04  
Figura 02

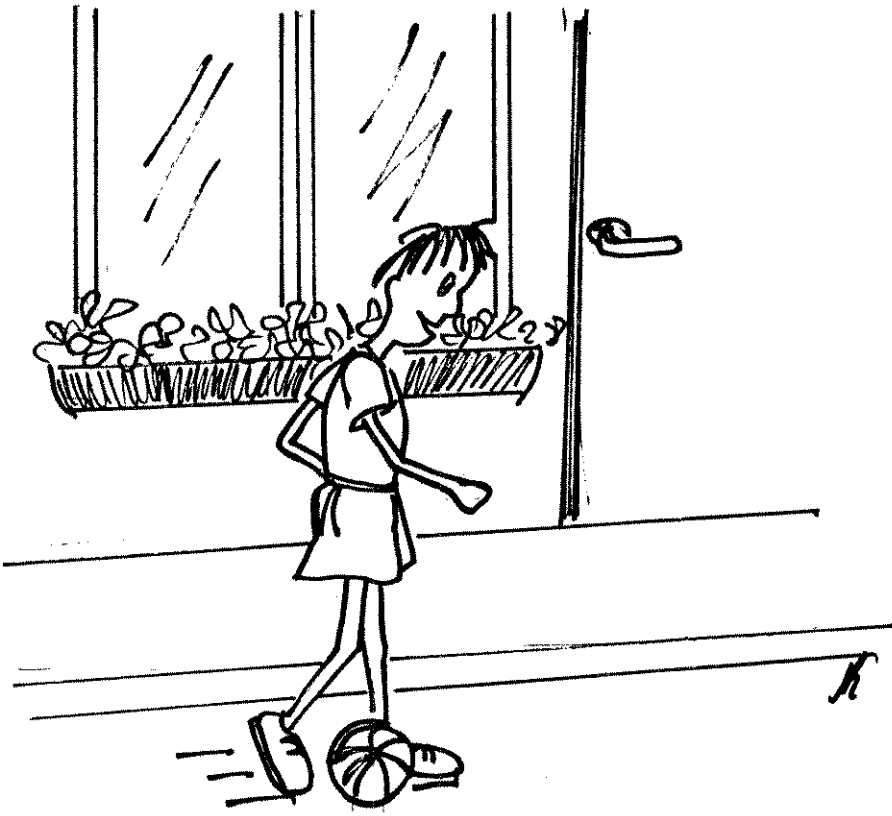




Prova 05  
Figura 01

Prova 05  
Figura 02



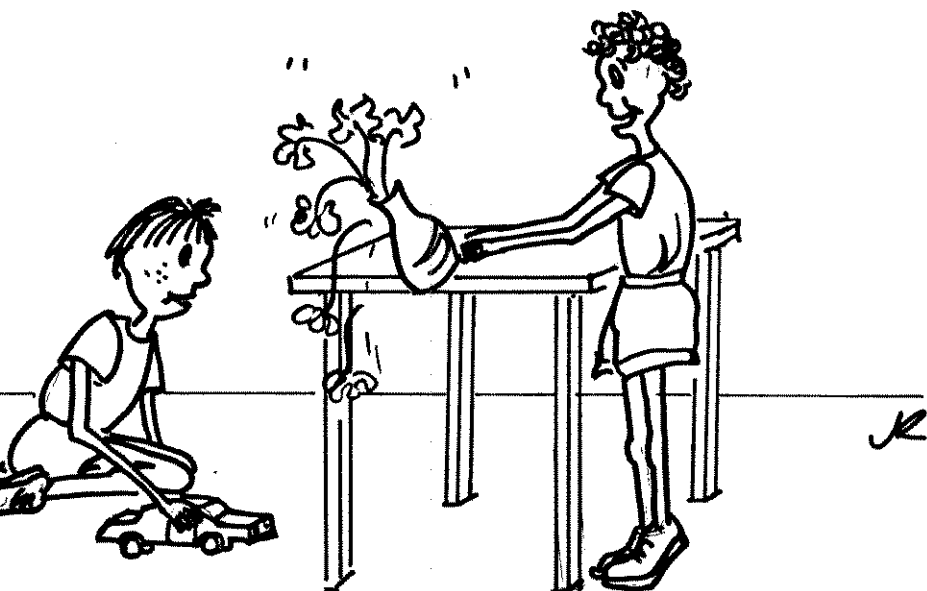


Prova 05  
Figura 03



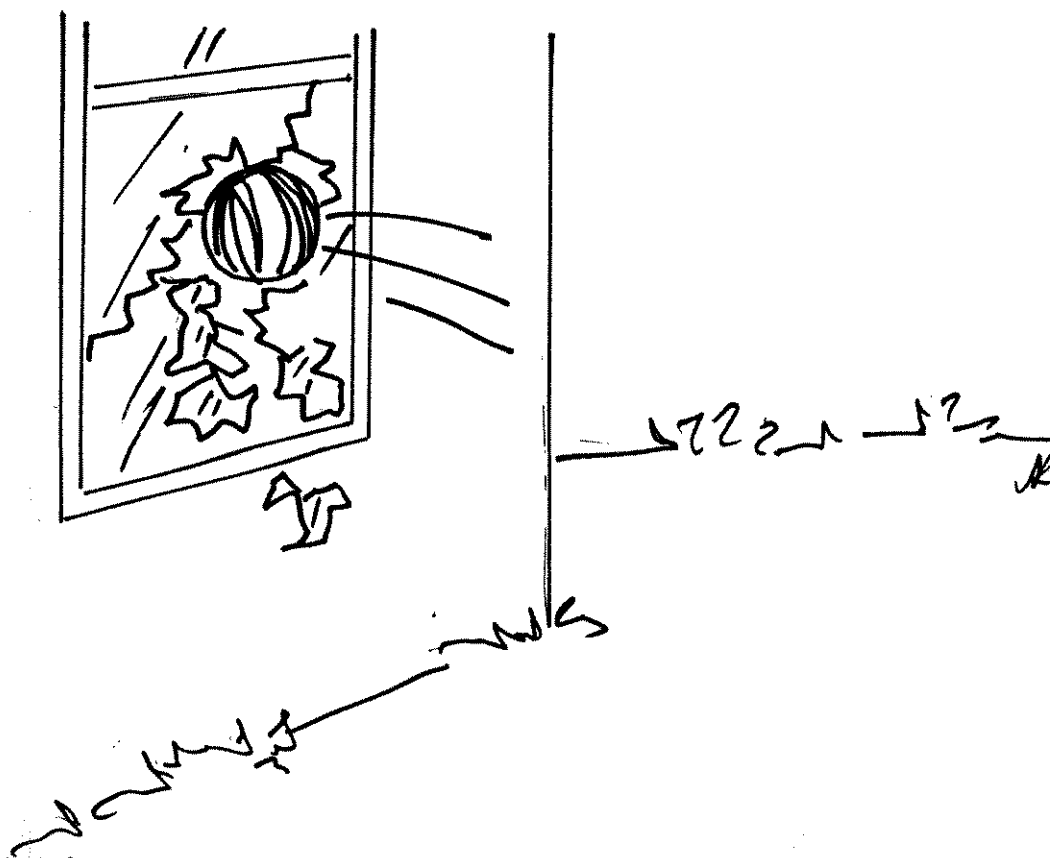
Prova 05  
Figura 04

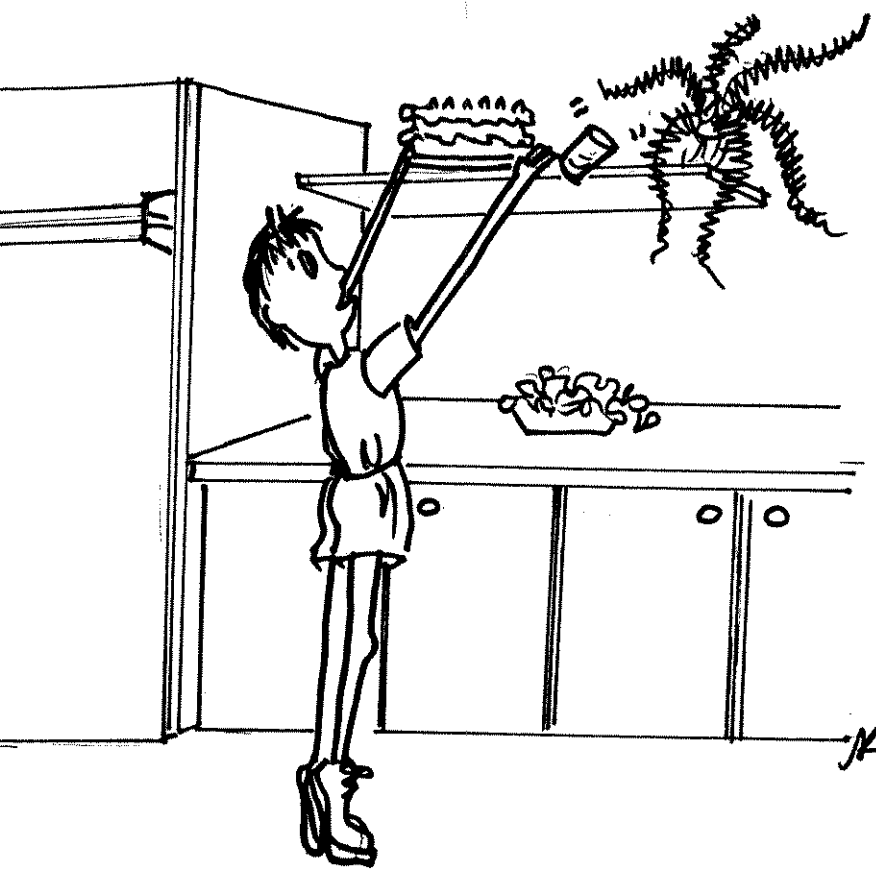
CR



Prova 06  
Figura 01

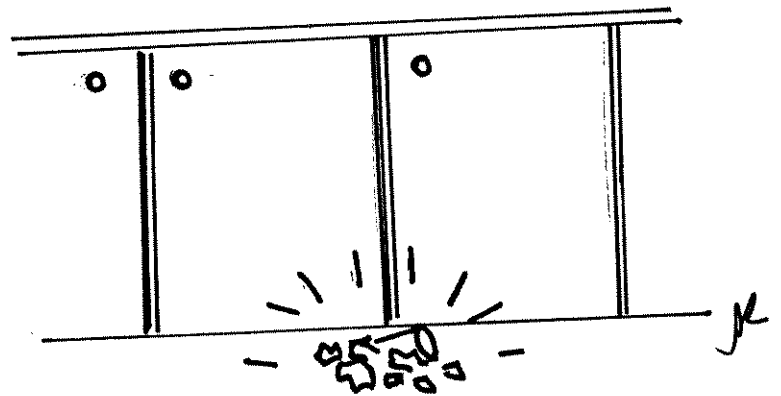
Prova 06  
Figura 02





Prova 07  
Figura 01

Prova 07  
Figura 02





Prova 07  
Figura 03

Prova 07  
Figura 04

