

ÁUREA MARIA DE OLIVEIRA ⁷⁶ ^{UNIA}

Este exemplar corresponde a redação final da Tese defendida por Áurea Maria de Oliveira e aprovada pela Comissão Julgadora, em 04/07/94

Orly Zucatto de Assis
**LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO MORAL:
A Construção da Noção de Justiça em Crianças
Pré-Ecolares.**

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, na área de concentração: Psicologia Educacional à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da PROFA. DRA. ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS ^{RA}

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
1994**

COMISSÃO JULGADORA

Amador Domingues de Barros
emitiu parecer

[Assinatura]

Rodrigo M. Breves

Orlyson de Assis

AGRADECIMENTOS

Não destacar os nomes daqueles que contribuíram, de forma direta, para a realização deste trabalho de pesquisa caracterizaria uma injustiça.

Sou, pois, eternamente grata:

À minha orientadora Profa. Dra. ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS que, com paciência, competência, dedicação e segurança, orientou este estudo.

Ao Prof. Dr. FLORINDO STELLA que me orientou e auxiliou no trabalho de digitação.

À ZITA ELISA RODRIGUES, LUIZ CARLOS DE ALMEIDA e MUCIO CAMARGO DE ASSIS FILHO, responsáveis pela diagramação final desta tese.

À diretora da Escola Municipal de Educação Infantil "Antonia Bueno Gomes Carneiro", Profa. MARIA APARECIDA PIRES DE CAMPOS, que autorizou a coleta de dados, junto à classe pré-escolar.

Às crianças, sujeitos que foram desta proposta pedagógica de trabalho alternativo, com o processo de construção da moralidade.

E, finalmente, um agradecimento especial à CNPq que, por intermédio da concessão de uma bolsa de estudos, permitiu a realização desta pesquisa acadêmica.

Ao CARLOS, por ter sido o elemento diretamente responsável pelo meu interesse em compreender o processo de construção das noções do juízo moral.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa teve por objetivo demonstrar a importância de uma intervenção pedagógica, no processo de construção da moralidade infantil, por intermédio da Literatura Infantil como elemento desencadeador da reflexão moral.

Foram criadas duas situações experimentais: a dramatização e a apresentação posterior das imagens gravadas em vídeo. A finalidade dessas situações experimentais foi a de propiciar às crianças as oportunidades de compreenderem as diferenças entre os seus valores individuais e os valores que permeiam as atitudes sociais.

Ao discutir, refletir e questionar a conduta das personagens, os sujeitos desta pesquisa tiveram que julgar as ações das mesmas, procurando solucionar os conflitos existentes, sem o receio de virem a ser punidos e sem a intenção de virem a ser recompensados.

A preocupação fundamental deste estudo foi evidenciar que a educação moral não se constitui em um fator isolado, no currículo escolar, razão pela qual é necessário que se reflita sobre este tema, considerando-o um exercício legítimo de democracia, favorecendo o processo de construção da autonomia, do raciocínio e da cooperação.

A Escola e os educadores devem preocupar-se com a formação de indivíduos capazes de refletir, discutir e solucionar os conflitos sociais e morais, por meio do diálogo, da busca de alternativas viáveis, da exposição de idéias, da coordenação de pontos de vista divergentes e da elaboração e reelaboração dos princípios e normas que regem a vida social.

No atual contexto histórico-político-social, é de grande importância que haja uma preocupação central em criar condições, para que os sujeitos, em fase de escolarização, vivenciem o processo de construção dos seus próprios valores, pois isso lhes possibilitará a formação de uma consciência crítica, transformando-os em elementos capazes de compreender e coordenar as várias concepções de valor existentes dentro de uma sociedade.

Neste momento histórico-político-social, está ocorrendo uma tentativa de transformação social, na qual os princípios éticos universais estão sendo questionados. Está ocorrendo uma busca pela redefinição dos princípios éticos que deveriam reger os valores sociais, morais, políticos, econômicos, jurídicos e religiosos.

Entretanto, a concretização de uma transformação social e a compreensão dos princípios éticos universais estão diretamente relacionadas à construção e à clarificação dos valores morais e sociais do indivíduo, caracterizando a elaboração de um nível de justiça cada vez mais complexo e elaborado.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO

1.1	Por Que Uma Educação Voltada Para a Construção da Autonomia Moral.....	01
1.2	Educação Moral X Educação Intelectual: Uma Questão Interdisciplinar.....	07
1.3	O Desenvolvimento Moral, Segundo Piaget.....	10
1.4	Proposição do Problema.....	19
1.5	Objetivos do Estudo.....	21

CAPÍTULO II: REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1	A Questão da Moralidade no Período Pós-64 e as Escolas de Primeiro e Segundo Grau, no Brasil.....	23
2.2	A Moralidade Como Tentativa de Reconstrução de .Valores.....	26
2.3	A Moralidade a Partir de Uma Perspectiva Construtivista	28

CAPÍTULO III: METODOLOGIA

3.1	O Método Clínico: Considerações Gerais.....	40
-----	---	----

3.2	Caracterização da Amostra.....	45
3.3	Procedimento Para Coleta de Dados.....	46
3.4	Descrição Metodológica.....	52
	3.4.1. Pré-Teste.....	52
	3.4.2. Intervenção Pedagógica: O Trabalho Com o Processo de Clarificação de Valores.....	54
	3.4.3. Pós-Teste.....	57
	3.4.4. Procedimento Para Análise dos Dados.....	58

CAPÍTULO IV: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS

4.1	Análise do Pré-Teste.....	61
	4.1.1. História Infantil: A Galinha Ruiva.....	61
	4.1.2. Análise das Respostas dos Grupos 01 e 02, Após o Relato da História.	62
	4.1.3. Resultado do Pré-Teste.....	72
4.2	Análise do Processo de Intervenção Pedagógica.....	73
	4.2.1. História Infantil: A Cigarra e a Formiga.....	75
	4.2.2. Análise das Respostas das Crianças do Grupo 01, Após Dramatização e do Grupo 02, Após o Relato da História.....	76
	4.2.3. Análise das Respostas do Grupo 02, Após a Apresentação das Imagens Gravadas em Vídeo.....	81
	4.2.4. História Infantil: A Tartaruga Socorre o Coelho.....	84
	4.2.5. Análise das Respostas das Crianças do Grupo 01, Após a Dramatização e do Grupo 02, Após o Relato da História.....	85

4.2.6.	Análise das Respostas do Grupo 02, Durante a Apresentação das Imagens Gravadas em Vídeo.....	88
4.2.7.	História Infantil: Os Três Porquinhos e o Lobo.....	90
4.2.8.	Análise das Respostas das Crianças do Grupo 01, Após a Dramatização e do Grupo 02, Após o Relato da História.....	91
4.2.9.	Análise das Respostas do Grupo 02, Durante a Apresentação das Imagens Gravadas em Vídeo.....	94
4.2.10.	História Infantil: Os Dois Burrinhos.....	98
4.2.11.	Análise das Respostas das Crianças do Grupo 01, Após o Relato da História.....	99
4.2.12.	Análise das Respostas do Grupo 02, Durante a Apresentação das Imagens Gravadas em Vídeo	104
4.3	Considerações Sobre o Processo de Intervenção Pedagógica.....	107
4.4	Análise do Pós-Teste.....	109
4.4.1.	Análise das Respostas das Crianças dos Grupos 01 e 02, Após o Relato da História, Utilizada no Pré-Teste.....	109
4.4.2.	Resultado do Pós-Teste.....	117

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS	119
--	------------

BIBLIOGRAFIA	125
---------------------	------------

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I: HISTÓRIA X NÍVEL DE JUSTIÇA.....	50
Tabela II: SEXO E IDADE DOS GRUPOS.....	53
Tabela III: GRUPO X VARIÁVEL INDEPENDENTE.....	56
Tabela IV: SEXO E IDADE DOS GRUPOS.....	57

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I: GRUPO X NÍVEL DE JUSTIÇA, NO PRÉ-TESTE.....	73
Quadro II: GRUPO X NÍVEL DE JUSTIÇA, NO PÓS- TESTE.....	118

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1.1. Por Que Uma Educação Voltada Para a Construção da Autonomia Moral?

PIAGET (1932) define moral como sendo um sistema de regras sociais e morais, cuja essência se encontra no respeito para com as mesmas. Isso significa que o mundo social é organizado e estruturado por meio da elaboração e do respeito às regras existentes na sociedade e que são transmitidas ou construídas pelo indivíduo, mediante o processo de interação entre pares.

A transmissão do conjunto de normas e valores caracteriza a existência de uma relação coercitiva entre o adulto e a criança, encobrindo, disfarçando e reforçando o egocentrismo. Esse relacionamento autoritário, no qual as crenças e as regras são impostas e adotadas sem questionamentos, perpetua uma relação de dominação totalmente pautada no respeito unilateral e contribui, desta forma, para a formação de indivíduos heterônomos.

A construção das regras sociais e morais pelo indivíduo define uma relação de cooperação entre os sujeitos, conduzindo-os à prática da reciprocidade e da generosidade, por meio das trocas sociais efetuadas no grupo. Percebe-se,

aqui, a proposição de um controle recíproco, pautado na discussão sobre as regras e na justificação da sua necessidade. Uma vez elaborado, o código de regras, deve ser respeitado e aplicado num ambiente no qual predomine a relação de cooperação, contribuindo, assim, para a formação de indivíduos capazes de coordenar a sua interação social por meio das noções de igualdade, responsabilidade, direitos, deveres, equidade, justiça, entre outros.

Portanto, a necessidade de definir que tipo de educação moral deve fundamentar a ação pedagógica é de importância primordial. Isso fica claro em KAMII(1981), quando afirma que:

Si queremos que los niños desarrollen una moralidad autónoma, debemos reducir nuestro poder como adulto, abstermos de recurrir a premios y castigos, y animarlos a que construyan sus propios valores morales.(...) La esencia de la autonomía es que los niños lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones. Pero, la autonomía no es lo mismo que la libertad total. La autonomía significa tener en cuenta factores relevantes al decir cuál puede ser el mejor curso para una acción que concierne a todos. No puede haber moralidad cuando se consideran únicamente los propios puntos de vista. Si se consideran los puntos de vista de los demás, no es libre para mentir, romper promesas y ser desconsiderado.(p.6)

A criança, enquanto sujeito psicológico, epistêmico e social, vive em uma sociedade normativa e tem que se adaptar às normas, leis, regras, hábitos, costumes e valores que a regem.

Essa adaptação do ser humano à sociedade, na maioria das vezes, tem sido interpretada como obediência às leis vigentes. Não se leva em consideração o processo pelo qual se desenvolve e se constrói o respeito a essas regras, normas, valores sociais e morais, extremamente necessários à uma convivência comunitária.

PIAGET (1948) compara esse modo de promover a adaptação do indivíduo ao seu meio social, ao ritual a que o adolescente tem que se submeter, nas sociedades tribais primitivas, para que seja considerado um adulto.

Ao descrever os costumes das tribos primitivas, faz uma analogia entre eles e a escola tradicional, questionando se o fato de o educando se submeter à *"autoridade moral e intelectual do professor, bem como a obrigação de registrar a soma de conhecimentos indispensáveis ao bom êxito nas provas finais (p.51)"*, não se configurariam como:

...uma situação social funcionalmente bastante próxima dos ritos de iniciação e voltada para o mesmo objetivo geral: impor às jovens gerações o conjunto das verdades comuns, isto é, das representações coletivas que já asseguraram a coesão das gerações anteriores(p.52).

Na perspectiva piagetiana, o desenvolvimento moral constitui um aspecto do desenvolvimento social, envolvendo diretamente o processo de construção das estruturas cognitivas que, por sua vez, resultam do processo de interação do sujeito com o meio físico e social no qual ele está inserido.

No atual contexto histórico-político brasileiro, é natural que nos preocupemos em criar condições, para que os indivíduos em fase de escolarização vivenciem o processo de construção dos seus próprios valores morais e sociais.

Aflora-se, em nossa sociedade, uma tentativa de transformação social que se reflete no questionamento dos princípios que regem as relações interpessoais. Observa-se um inconformismo em relação aos valores existentes. Estamos presenciando a deflagração de uma visão muito negativa do atual momento histórico brasileiro, aliada a um descrédito muito grande por parte de todos os cidadãos, quanto às reais possibilidades de transformação.

Esse não conformismo e a ausência de preocupação com a reconstrução de novos valores podem acarretar uma ruptura do equilíbrio social, que poderia vir a ser analisada como um fator positivo no processo de construção da autonomia moral, caso não houvesse o risco de se transformar em um processo de anomia.

A transformação social somente será possível com a participação efetiva e consciente da população, o que significa que está diretamente

relacionada com o processo do desenvolvimento moral do sujeito e pelo sujeito que, por sua vez, supõe a construção das noções de cooperação, responsabilidade, reciprocidade, respeito, direito, dever, igualdade, equidade e justiça.

A construção dessas noções do juízo moral, extremamente significativas para as relações sociais, em uma sociedade democrática, somente poderá vir a ocorrer, como consequência de uma ação pedagógica cujo objetivo seja a ultrapassagem da moralidade heterônoma para a moralidade autônoma.

KOHLBERG & MAYER (1972) afirmam que tanto os teóricos educacionais quanto os educadores precisam ter definido para si mesmos a finalidade do processo educativo. Isso somente será possível por intermédio da contribuição conjunta de uma teoria psicológica e uma teoria ético-racional do desenvolvimento, as quais constituem o perfil de uma ideologia educacional que define objetivos, conteúdos e métodos educacionais.

Tais autores detêm-se na análise de três correntes da Ideologia Educacional no Ocidente: Ideologia Romântica; Ideologia da Transmissão Cultural e Ideologia Progressista.

A Ideologia Romântica tem como fundamento psicológico as teorias psicanalíticas, cujos teóricos freudianos, segundo KOHLBERG (1969), argumentam que a consciência moral é originada no superego, assemelhando-se ao conceito de caráter moral considerado como um conjunto de virtudes, tais como: honestidade, serviência e auto-controle.

O desenvolvimento moral, de acordo com este pressuposto teórico, é compreendido como um comportamento que resiste às tentações, visando à sensação de bem-estar, que é provocada pelo sentimento de orgulho, de filiação e de amor-próprio satisfeito.

A Ideologia da Transmissão Cultural, por sua vez, é uma ideologia enraizada na educação ocidental e que dá ênfase à transmissão de informações,

regras e valores. O processo educativo é concebido como a instrução direta de tais informações e a função da educação é transmitir conhecimentos, habilidades, regras sociais e morais da cultura dominante.

KOLHBERG (1969) afirma que tal ideologia tem por fundamento psicológico a teoria da Aprendizagem Social, segundo a qual educar é visto como a transmissão

...dos dados culturais do passado à geração presente, aceitando que o conhecimento e o valor estão localizados na cultura, e depois são internalizados através da imitação dos modelos de comportamento dos adultos, das instruções claras e definidas, do reforço e da punição. (p.5-6)

O autor observa ainda que, para os teóricos da Aprendizagem Social,

...a estrutura básica de respostas complexas resultam da estrutura do meio ambiente da criança. Acredita que (...) as categorias de espaço, tempo, causalidade, sejam o reflexo de estruturas que existem fora da criança, estruturadas pelo mundo físico e social. (p.7-12)

Portanto, de acordo com essa visão teórica, a estrutura cognitiva é analisada como sendo o resultado ou a consequência da estrutura social sobre a criança, permitindo-nos inferir que as respostas morais nada mais são que um simples treino de discriminação do que é permitido e do que é proibido e que o comportamento moral é controlado por punição e recompensa. A punição pode ser caracterizada como a retirada de privilégios, repreensão e castigos corporais. Em suma, a criança obedece normas, leis e regras para evitar punições ou obter recompensas.

A Ideologia Progressista tem como fundamento psicológico a teoria cognitivista e, de acordo com esse pressuposto teórico, o conhecimento é construído pela própria criança, por meio de sua interação com o meio ambiente.

KOHLBERG (1969), ao afirmar que a estrutura cognitiva somente se desenvolve por intermédio de um sistema de trocas entre o organismo e o meio, esclarece que essa interação é marcada pela busca do equilíbrio e da reciprocidade entre a ação do organismo sobre o objeto e a ação deste sobre aquele.

O desenvolvimento moral, de acordo com essa teoria, é concebido como a construção da capacidade de tomar decisões conscientes, críticas e transformadoras, que ocorre, quando o indivíduo se torna capaz, não só de conhecer, mas de compreender os valores existentes no seu grupo social.

Ao conhecer e compreender tais valores, o sujeito constrói a capacidade de discernir, qualitativamente, os seus valores individuais dos valores sociais, desenvolvendo, dessa forma, sua autonomia.

Para a teoria cognitivista, o indivíduo é um sujeito epistêmico e cognoscente e, por isso, não é visto como alguém que internaliza passivamente os valores oferecidos pelos agentes sociais. Ao contrário é considerado um elemento que participa ativamente da elaboração e da construção da estrutura que caracteriza cada estágio do desenvolvimento.

STENGEL (1982), ao se deter na análise das divergências existentes entre as três correntes da ideologia educacional, afirma que:

A forma como deve ocorrer a educação moral para a criança e, os valores a serem ensinados geram controvérsias entre pais e educadores. Algumas pessoas acreditam que certas condutas simples como aprender a compartilhar ou a dizer obrigado são suficientes. Outros se concentram no desenvolvimento da auto-estima. Outros ainda, acreditam que dando o máximo grau de independência possível às crianças, favorecerão o ajustamento social, chegando as crianças, por si mesmas, a elaborar sua própria organização. (p.32)

E continua o seu raciocínio, esclarecendo que as decisões sobre como disciplinar e ensinar os adolescentes a conviverem dentro de uma sociedade normativa, devem ser embasadas no conhecimento do desenvolvimento moral, ou seja, no processo pelo qual os valores são construídos.

Conhecer como ocorre a construção dos estágios morais poderia contribuir para que pais e professores viessem a colaborar, de forma significativa, no processo do desenvolvimento da moralidade de seus filhos e educandos, proporcionando-lhes muitas experiências, a partir das quais as etapas do desenvolvimento seriam transpostas.

1.2. Educação Moral X Educação Intelectual: Uma Questão Interdisciplinar

A não compartimentalização do desenvolvimento cognitivo, social e moral, fica clara em PIAGET (1948), no momento em que o autor estabelece um elo entre a educação intelectual e a educação moral, afirmando que:

...a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente...(p.61)

Depreende-se da leitura de Piaget que o educador, ao oferecer as oportunidades para que os educandos possam efetuar tarefas ou trabalhos escolares, nas quais estejam implícitas as atividades de pesquisa, comparação e classificação, estará organizando um ambiente pedagógico propício, favorável a que o sujeito se torne capaz de construir as suas operações lógicas.

A construção das estruturas cognitivas, por intermédio da interação social, tem como resultado a construção da autonomia intelectual, social e moral pelo educando.

Portanto, o ambiente escolar deveria ter as condições para promover situações em que os educandos pudessem interagir uns com os outros. Essa interação constituir-se-ia em um sistema de trocas de informações e perspectivas diferentes, que iria contribuir, significativamente, para a construção do conhecimento e para a elaboração e compreensão das regras, dos valores coletivos e dos sinais convencionais necessários à vida social.

Ao permitir que os alunos se organizem em grupos para a realização das tarefas escolares pertinentes ao conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula, o educador está não só contribuindo para que seus alunos venham a

trabalhar cooperativamente na resolução de problemas, como também propiciando as oportunidades para que eles vivenciem as necessidades da elaboração de regras de trabalho e de conduta que devem ser respeitadas nas relações entre pares.

Essa estratégia de trabalho pedagógico propicia, pois, oportunidades essenciais para que educandos possam vivenciar situações que implicam a construção das noções de responsabilidade, cooperação, dever, direito, igualdade, reciprocidade, solidariedade, respeito mútuo e justiça.

MORENO (1993) afirma que os conteúdos das propostas curriculares tratam de interesses intelectuais e sociais muito antigos e que a sua apreensão se transforma em um instrumento de poder muito importante.

Isso fica claro, quando, por meio da História, a autora reporta-se à antiga sociedade grega e constata a existência de dois grupos sociais predominantes: os lutadores e os pensadores, ambos com igual força de poder.

Essa situação histórica é transportada para os dias atuais com o objetivo de esclarecer a existência do poder intelectual presente, ainda hoje, nas escolas de primeiro e segundo graus.

Segundo a autora, esse poder intelectual aparece, de forma cristalina, quando

...se utiliza el conocimiento como forma de sumisión, cuando se obliga al alumnado a aceptar como acto de fe aquello que no entiende, habituándole a substituir la razón por la creencia. Se manifiesta también cuando en la teoría o en la práctica pedagógica y psicológica, se confunde la rapidez con la capacidad intelectual... (p.19)

Essa situação poderá ser revertida, segundo MORENO, se os professores das escolas de primeiro e segundo graus deixarem de trabalhar com o conteúdo programático de forma estanque e vierem a desenvolvê-lo por meio de um tema capaz de despertar o interesse do grupo. Gerando conflitos e problemas a serem resolvidos pelo próprio grupo, a escola estará cumprindo o seu papel na formação de pessoas conscientes, críticas, transformadoras e cooperativas.

Segundo PIAGET (1967), a cooperação no trabalho escolar é um procedimento pedagógico extremamente relevante para o processo de formação moral, à medida que:

...el trabajo suscita la iniciativa del niño se va haciendo colectivo, porque si bien el niño pequeño es egocêntrico y no se adapta a la cooperación, a medida que van creciendo los niños constituyen una vida social cada vez más estrecha. La libertad del trabajo en clase ha implicado generalmente la cooperación en la actividad escolar.(...) la cooperación en el más fecundo procedimiento de la formación moral. (p.34-35)

De acordo com o pressuposto teórico piagetiano o educando é um ser capaz de construir conhecimento. Conseqüentemente, o educador precisa ser o elemento capaz de atuar no processo ensino-aprendizagem, por meio da proposição de situações-problema. Ou seja, o professor é um profissional que não exerce poder absoluto sobre o saber, mas, justamente por conhecer como ocorre o processo do desenvolvimento cognitivo, social e moral torna-se um elemento desequilibrador do processo de construção do conhecimento.

KROGH e LAMME (1985), adeptas dessa visão de educando e educador, verificaram a possibilidade de favorecer o processo de construção da moralidade, em crianças pré-escolares, num ambiente propício para exercitar a capacidade de assunção de papéis.

Nesse ambiente, as crianças foram encorajadas a interagir umas com as outras, discutindo seus pontos de vista e sentimentos, após o relato de histórias infantis nas quais predominavam a noção de justiça distributiva.

MARTIN (1992) também se preocupa com o modo de intervir no trabalho com o processo de construção da moralidade e afirma que o objetivo da educação moral é favorecer o processo de construção da autonomia, do raciocínio e da cooperação, em situações nas quais ocorram conflitos de valores.

Segundo o autor supramencionado, em uma sociedade democrática, esses conflitos existem e devem ser solucionados por meio do diálogo, da exposição de idéias divergentes, da elaboração e reelaboração de princípios e normas que regem a vida em sociedade.

Aprofundar, portanto, o nosso estudo sobre o processo de construção dos estágios qualitativos da moralidade infantil, a partir de um pressuposto teórico construtivista, significa, tão somente, a delimitação do conteúdo da nossa investigação.

Em parte alguma deste trabalho afirmamos que existe um momento específico, em sala de aula, para o educador se preocupar com o desenvolvimento moral, visto que os objetivos e os princípios da educação moral estão subjacentes a todas as situações de ensino-aprendizagem.

1.3. O Desenvolvimento Moral, Segundo Piaget

Ao estudar o desenvolvimento moral, PIAGET (1932) teve como objetivo compreender como as crianças desenvolvem o respeito pelas regras e qual a concepção que elas têm sobre reciprocidade e igualdade entre os indivíduos e entre estes e a sociedade.

Para atingir o seu objetivo, o autor iniciou um estudo, partindo da análise do comportamento infantil no jogo de bolinhas de gude. Trata-se de um jogo social transmitido à criança pelo adulto, caracterizado, pois, pela existência de regras previamente estabelecidas e obrigatórias.

A forma como a criança interpreta, obedece e modifica essas regras permitiu ao pesquisador a identificação da Prática da Regra e da Consciência da Regra.

Piaget identificou a existência de quatro estágios evolutivos, no que se refere à Prática da Regra (Motor e Individual, Egocêntrico, Cooperação, Codificação da Regra) e de duas consciências anteriores à Consciência da Regra (Consciência da Regularidade, Consciência da Obrigação/Obediência), nas quais os estágios são evidenciados.

A Consciência da Regularidade apresenta, como característica, o ato de repetir um comportamento de forma pormenorizada e sistemática, presente na regra motora que, por sua vez, é oriunda da inteligência prática e independente de toda relação social. Ela resulta numa espécie de sentimento de repetição que nasce da ritualização dos esquemas, na fase de adaptação motora. Encontra-se, aqui, o primeiro estágio evolutivo, denominado por Piaget de MOTOR E INDIVIDUAL (0 a 2 anos).

Neste primeiro estágio evolutivo, a criança manipula o objeto em virtude de seus próprios desejos e de seus hábitos motores. Os esquemas permanecem estranhos a qualquer direção de conjunto e o jogo permanece individual, permitindo que se fale em regras motoras, mas não em regras coletivas.

A Consciência da Obrigação/Obediência tem como característica a submissão da criança à regra imposta pelo adulto. É necessário esclarecer que o sentimento de obrigação só aparece, quando a criança aceita as imposições de adultos pelos quais ela demonstra respeito. Encontra-se, aqui, o segundo estágio evolutivo: ESTÁGIO EGOCÊNTRICO (2 a 5 anos)

Neste estágio, o egocentrismo surge como uma conduta intermediária entre as condutas socializadas e as puramente individuais e caracteriza-se pelo respeito místico à regra, que é vista como sagrada, eterna, imutável. A origem da regra implica o surgimento do comportamento de imitação. Ao imitar, sózinha, a regra do exterior, a criança não se preocupa com os parceiros e, se os tem, não se preocupa em vencê-los e muito menos em uniformizar a maneira de jogar. Joga para si e todos podem ganhar ao mesmo tempo, visto que ganhar não significa vencer os demais, mas sim, jogar para si próprio.

A Consciência da Regra define-se pela existência do respeito à regra, desde que construída mediante consenso mútuo. Ou seja, a criança, ao obter várias informações sobre o jogo, sente a necessidade de descobrir e elaborar regras fixas e comuns aos elementos do grupo. Conforme a visão de Piaget, este fato marca o início do processo de interação da criança com o meio físico e social em que está inserida. Encontram-se, aqui, os dois últimos estágios

evolutivos, os quais foram denominados por Piaget de COOPERAÇÃO (7 a 10 anos) e de CODIFICAÇÃO DA REGRA (11 a ...anos).

No estágio da Cooperação, existe a necessidade de um entendimento mútuo, embora a criança ainda não conheça as regras em seus pormenores. Ocorre, então, uma espécie de jogo simplificado, onde há a imitação do comportamento do "mais informado". A criança procura vencer seus companheiros, preocupando-se com a uniformização da regra, cujo respeito é obrigatório, admitindo a reelaboração das mesmas, dando origem a novas regras, desde que haja um consenso geral.

No estágio da Codificação da Regra, esta se apresenta à criança como o resultado de uma livre decisão, merecedora, portanto, de respeito, quando tem origem no entendimento mútuo. Neste estágio, as partidas são regulamentadas com minúcias; o código de regras é conhecido por todos e há a concordância sobre as mesmas; as variações das regras são aceitas, a partir do consenso entre os elementos do grupo.

A leitura de Piaget sobre o processo de construção da noção da regra, por meio do jogo de bolinhas de gude, permite-nos inferir que a construção da regra moral é similar a construção da regra do jogo. Ou seja, existe um estágio de total submissão aos valores e regras morais vistos como sagrados, que poderíamos entender como sendo um processo de construção da consciência da regularidade e de uma consciência da obrigação/obediência, que são denominados por Piaget de realismo moral.

Realismo moral, na teoria piagetiana, consiste numa característica

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(p.97).

Neste sentido, o realismo moral caracteriza-se pela heteronomia, pela obediência passiva à ordem ou à uma regra estabelecida por parte do adulto, sem que haja qualquer tipo de questionamento, de reflexão ou posicionamento do sujeito frente ao seu interlocutor.

Tais características do realismo moral são responsáveis pela tendência da criança em avaliar os atos de terceiros, não em virtude da intenção que os desencadeou, mas pela conformidade material com as regras pré-estabelecidas.

Com o objetivo de compreender melhor o significado do termo realismo moral, para Piaget, vejamos a transcrição de um trecho no qual o autor está analisando o valor moral "verdade":

...para os pequenos, a mentira é grave porque a punimos, e, se não a puníssemos, não seria culpável. É a responsabilidade objetiva no estado puro. Não é preciso, aliás, interpretar estes fatos no sentido de um amoralismo mesmo relativo: a criança não quer dizer que basta escapar à punição para ser inocente. O que pensam estas crianças é, simplesmente, que a punição é o critério da gravidade da mentira. A mentira é proibida, não se sabe bem por quê. A prova é que a punimos: se não a puníssemos, ela já não seria "vilã". Estas respostas significam que a mentira é uma falta, na medida em que é proibida por Deus ou pelo adulto. É a heteronomia em sua forma mais simples e a confirmação de nossa interpretação do realismo em suas origens. (p.147)

Segundo esta forma de julgar, o dever é essencialmente heterônomo e a regra, nesta fase, não é elaborada, não é julgada e, tampouco, interpretada. Ela é simplesmente obedecida ao pé da letra e aquele que não a obedece enquadra-se na categoria de mau.

Piaget interpreta a responsabilidade objetiva como sendo um produto da coação adulta, que pune, com muita severidade, os desajeitamentos infantis e a criança, por sua vez, adota, ao pé da letra, as regras que lhe são impostas pelo adulto, por meio de proibições, punições e recompensas.

Por essa razão, a heteronomia constitui-se em uma característica do desenvolvimento infantil, impedindo a criança de discriminar como são diferentes as imposições, as idéias e os pontos de vista oriundos do exterior.

Essa característica tende a se perpetuar dentro de uma relação de coação entre o adulto e a criança, da mesma forma como, em uma situação na qual predominem a igualdade, o respeito mútuo e a cooperação, ela tende a regredir, dando margem à construção de uma moral autônoma e, conseqüentemente, à responsabilidade subjetiva.

Com o intuito de estudar mais detalhadamente a questão da responsabilidade objetiva e da responsabilidade subjetiva, esse pesquisador elaborou histórias hipotéticas e apresentou-as de forma emparelhada, com o cuidado de não apresentar danos materiais e, sim, contextos nos quais a criança emitisse julgamentos sobre a conduta moral do protagonista, avaliando a intenção da personagem.

Ao efetuar esse trabalho junto às crianças que foram sujeitos da pesquisa, o autor deixou claro que o seu estudo se deteve na análise qualitativa do pensamento teórico ou verbal da criança e, não, no pensamento moral efetivo. Segundo Piaget, quando a criança emite um julgamento moral sobre a ação de uma personagem, seu julgamento é distanciado, teoricamente, da sua ação e as pessoas que estão tendo os seus comportamentos avaliados não se encontram diretamente ligadas à ela própria.

Segundo Piaget, a criança, no que diz respeito a seus atos, consegue, por volta dos três anos aproximadamente

...diferenciar as faltas intencionais e as infrações involuntárias ao código de regras morais. Mas no que se refere aos atos de seus semelhantes, as coisas se apresentam sob um prisma diferente. (p.159)

E o autor vai além, quando afirma que:

...a conduta alheia aparece-nos em sua materialidade muito antes de ser compreendida em sua intencionalidade; assim somos levados a confrontar imediatamente esta materialidade com a regra estabelecida e julgar os atos segundo este critério essencialmente objetivo. Que a criança seja capaz, muito cedo, desta "intropatia" é evidente. Mas é evidente também que, nesta fase, em que o respeito à regra predomina sobre a cooperação, o esforço será maior para julgar psicologicamente os atos alheios que os próprios. Em outras palavras, o realismo moral durará mais tempo no que se refere a avaliação da conduta alheia do que na avaliação da própria conduta. (p.160)

Tanto a responsabilidade objetiva quanto a responsabilidade subjetiva estão, diretamente, relacionadas com os dois níveis de moralidade detectados por Piaget: a moral autônoma e a moral heterônoma.

Estes dois níveis de moralidade, por sua vez, estão diretamente interligados com a construção do conceito de respeito e com a construção da noção de justiça, que é concebida por Piaget, como uma noção moral racional.

Para PIAGET (1948), o respeito

constitui um estado afetivo derivado e único no seu gênero: ele não teria por objeto os outros indivíduos, como o amor ou o medo, mas se prenderia diretamente aos valores ou às leis morais, encarnadas nesses indivíduos; respeitar uma pessoa consistiria assim em respeitar a lei moral naquele indivíduo. (p.64)

A moral heterônoma é a moral do dever, da autoridade e da obediência, que leva a criança a confundir o que é justo com o conteúdo da lei estabelecida por outrem. Trata-se da moral da submissão, em que a desobediência às regras impostas, pelo adulto ou por uma autoridade, acarreta sua cólera sendo, portanto, considerada como legítima a imposição de um sofrimento arbitrário, expiatório. Este tipo de moral existe nas relações em que há desigualdade de poder, em que predominam o respeito unilateral e a manutenção do egocentrismo; características essenciais para o surgimento do realismo moral.

Para PIAGET (1948), basta que

sejam preenchidas simultaneamente duas condições para que apareça o sentimento do dever. A primeira é sem dúvida a de que a criança receba-de outrem-ordens, ou recomendações (não sair sózinha à rua, não contar mentiras:...)(p.65)

Entretanto, o autor questiona: "...por quê será que ela aceita semelhantes regras ao invés de ignorá-las?... (p.66)". E conclui que essa aceitação

...não é simplesmente o produto da vontade do mais forte: o medo por si só não coage, mas propicia uma obediência toda exterior, e aliás interessada (obedecer para não ser castigado); resta então explicar o fato de haver aceitação interior e, por conseguinte, sentimento de obrigação. É aqui que intervém uma segunda condição(...): a recomendação não é aceita, e não provoca sentimento de obrigação se não emanar de uma pessoa respeitada, isto é, que seja o objeto de

uma afeição e de um medo simultâneos, e não apenas de um desses estados afetivos...(p.66)

O pesquisador, além de esclarecer o sentimento de obrigação que caracteriza a moral heterônoma, desvela também a causa, o motivo, a razão pela qual a criança não se sente obrigada a obedecer ao irmão mais velho ou a uma pessoa estranha, simplesmente porque é o irmão (sentimento de afeição) ou porque não conhece o estranho (sentimento de medo).

As noções de justiça correspondentes ao nível da moralidade heterônoma são: Justiça Imanente e Justiça Retributiva.

A Justiça Imanente caracteriza-se pelo fato de que as regras são acatadas e obedecidas simplesmente por serem regras. A desobediência a elas é acompanhada por acidentes físicos, desgraças determinadas por Deus ou por alguma autoridade. As sanções são tidas como automáticas, acreditando-se que são emanadas dos próprios objetos ou da desobediência a alguém superior.

A Justiça Retributiva, por sua vez, define-se pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. As regras também são acatadas e obedecidas ao pé da letra e a desobediência a elas acarreta dois tipos de sanções: sanção expiatória e sanção por reciprocidade.

A Sanção Expiatória é um tipo de sanção arbitrária e nela não existe nenhuma relação entre o conteúdo e a natureza do ato cometido. A desobediência às normas, impostas pelo adulto acarreta a punição, o castigo e o sofrimento, cujo objetivo é expiar o corpo.

A Sanção Por Reciprocidade consiste em fazer com que se compreenda as conseqüências dos atos. Existe uma relação entre a sanção e o ato infracionário, sem ater-se à proporcionalidade entre a infração e a punição. A punição é concebida como uma conseqüência natural do ato e por meio dela o indivíduo compreende a ruptura do elo de solidariedade.

A moral autônoma constrói-se por intermédio das relações de igualdade, as quais, por sua vez, implicam a elaboração de regras em conjunto, caracterizando-se pela presença do respeito mútuo e da experiência entre iguais.

PIAGET (1948) esclarece que, mesmo que o respeito mútuo seja um composto de afeição e de medo,

...só se conserva deste último o temor de decair aos olhos do parceiro. Ele substitui assim a heteronomia, característica do respeito unilateral, por uma autonomia necessária a seu próprio funcionamento, e que se pode reconhecer pelo fato de que os indivíduos por ele obrigados participam da elaboração da regra que os obriga. (p.67)

E continua a sua definição sobre o respeito mútuo, afirmando que ele é, por sua vez,

...fonte de obrigações: mas origina um novo tipo de obrigações que não mais impõe propriamente regras pré-estabelecidas: o próprio método propicia a elaboração. Ora, esse método nada mais é do que a reciprocidade, entendida não como um perfeito regulamento para avaliação tanto do mal quanto do bem, mas como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações. (p.67)

O nível de justiça pertencente à moralidade autônoma é a Justiça Distributiva, cuja característica principal é a igualdade. A construção do conceito de igualdade possibilita ao sujeito procurar compreender a situação de conflito, levando em consideração a intenção e o objetivo ao se cometer um ato considerado infracionário. O indivíduo não se detém apenas na consequência do ato cometido, mas na intenção que o desencadeou, fazendo com que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que houver conflito entre elas. Aparece também o sentimento de equidade, que implica a igualdade não homogênea, mas que considera a situação particular de cada elemento, para não cometer injustiça.

Piaget concluiu, em seu estudo sobre o desenvolvimento da noção de justiça, que *"a importância da sanção expiatória parece decrescer com a idade, e isto na medida em que a cooperação vence a coação adulta (p.127)"*, dando margem, desta forma, à construção da Sanção Por Reciprocidade e da noção de Justiça Distributiva.

PIAGET (1932) observa que

...a justiça igualitária desenvolve-se com a idade, às custas da submissão à autoridade adulta, e em correlação com a solidariedade entre crianças. O igualitarismo parece derivar, portanto, dos hábitos de reciprocidade próprios do respeito mútuo, mais do que mecanismos de deveres que derivam do respeito unilateral. (p218-219)

Conforme a perspectiva piagetiana, as formas primitivas de justiça retributiva e as sanções expiatórias são oriundas da relação adulto/criança.

As relações entre iguais vão constituir o meio propício para a construção da noção de solidariedade, de cooperação e de igualdade que vão se desenvolver, correlativamente, em função do processo de interação social.

KOLHBERG & MAYER (1972) afirmam que, para Piaget, a construção do pensamento é o resultado da reorganização das estruturas cognitivas, a partir da interação do organismo com o meio ambiente.

A criança, em contato com o meio, participa ativamente dos eventos, interagindo de forma inteligente com os objetos e os sujeitos que o constituem. Ao reorganizar os eventos materiais, sociais e morais, de forma ativa e inteligente, ocorre uma transformação na estrutura mental da criança. Essa transformação supõe um processo de elaboração do pensamento lógico, no qual intervêm os mecanismos de tomada de consciência, abstração e equilíbrio. Em outras palavras, a interpretação que a criança faz do mundo é o resultado da interação entre as suas estruturas cognitivas com o meio físico e social em que está inserida. O que justifica a afirmação do autor de que o processo do desenvolvimento infantil ocorre de forma cognitiva, social e moral, conjuntamente, em decorrência das trocas com o meio.

Segundo a perspectiva cognitivista do desenvolvimento, a construção dos estágios cognitivos se dá de forma seqüenciada e invariante. Esses estágios se caracterizam por mudanças qualitativas no modo de pensar e resolver problemas, porém essas diferenças obedecem a uma seqüência estrutural e hierárquica que, dependendo dos valores culturais, pode sofrer uma alteração, no

sentido de retardar, acelerar e até mesmo interromper o processo. Contudo não se pode jamais passar do estágio "A" para o estágio "C", sem antes passar por "B".

Essa integração hierárquica entre os estágios cognitivos e morais demonstra que cada forma de pensamento constitui um todo estruturado. Cada resposta a uma determinada tarefa implica, necessariamente, uma organização do pensamento, no qual o processo de interação é fator fundamental para a progressão de estágios do desenvolvimento cognitivo.

1.4. Proposição do Problema

Neste processo de reflexão sobre a necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico com o processo de construção da moralidade infantil, detivemo-nos em analisar situações, tais como:

- a) de que forma poderíamos intervir no processo de construção dos valores sociais e morais, junto à criança pré-escolar, sem transformar essa intervenção num ato arbitrário e sem significação do real para o grupo?
- b) que situações poderiam vir a ser criadas, dentro do contexto de sala de aula, no sentido de fazer com que o grupo de crianças viesse a se envolver na atividade, emitindo suas opiniões e sem medo de censuras?

Tais preocupações nos conduziram à leitura da proposta pedagógica alternativa de HERSH (1984), totalmente pautada na teoria de Piaget e Kohlberg, sobre o processo de construção e clarificação de valores morais e sociais.

Em sua obra, Hersh, reconhece a complexidade da vida moderna e a não validade do ensino de valores morais tidos como corretos, afirmando que o educador poderá favorecer, na criança, o processo de construção de sua moralidade, por meio de intervenções pedagógicas que priorizem a clarificação de valores.

O trabalho com o processo de clarificação de valores implica, por parte do educador, o conhecimento da existência de seis indicadores que são, respectivamente:

"Apreciar las propias creencias y conductas:

1. *Apreciar y Valorar;*
2. *Afirmalas publicamente cuando sea apropiado."*

"Escoger las creencias y conductas:

3. *Escoger alternativas;*
4. *Escoger después de una consideración de las consecuencias*

"Actuar sobre las creencias:"

5. *Actuar;*
6. *Actuar con un sistema, consistência y repetición(p.20)"*

Ao realizar um trabalho fundamentado no processo de clarificação de valores, segundo esse autor, o educador deverá valer-se de temas que despertem o interesse do grupo, ao mesmo tempo em que deverá proporcionar as oportunidades necessárias, para que os educandos cheguem a tomar consciência de seus próprios valores, assim como da existência dos valores dos outros.

Essa tomada de consciência que, segundo PIAGET (1932), *"é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original, sobrepondo-se às construções devidas às ações (p.154)"*, permite a realização de um trabalho pedagógico com o processo de descentração do pensamento. E proporciona as oportunidades para que os educandos venham a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores que permeiam as atitudes sociais, dando início ao processo de construção da moralidade.

O conhecimento do trabalho de Hersh nos levou a refletir sobre uma forma de propiciar um ambiente pedagógico, no qual a criança pré-escolar pudesse vir a experienciar as oportunidades de raciocinar moralmente sobre temas éticos distintos e que fossem interessantes para essa faixa etária.

A leitura da obra de Hersh nos conduziu à reflexão sobre a possibilidade de irmos a utilizar alguns textos da Literatura Infantil, nos quais a conduta dos protagonistas gera conflitos cognitivo-morais, contribuindo, desta forma, para o processo de construção da noção de justiça, pela criança.

A discussão sobre a conduta das personagens, propiciaria um ambiente pedagógico, no qual as crianças teriam as oportunidades para julgar as ações das mesmas e tentar solucionar os conflitos existentes nos textos, emitindo um julgamento moral afastado da realidade e, portanto, sem receio de ser punido e sem a intenção de ser recompensado.

As hipóteses que nortearam a realização deste estudo foram as seguintes:

- Hipótese 1: O fato de a criança vivenciar a perspectiva das personagens do texto, por meio da dramatização, implicaria um julgamento moral mais próximo da realidade e, portanto, a evolução da noção de justiça.
- Hipótese 2: O fato de a criança rever, em "vídeo-tape", as suas opiniões, sobre o desfecho de uma história, reposicionar-se e tendo a oportunidade de poder modificar o seu julgamento moral, implicaria a evolução da noção de justiça.

1.5. Objetivos do Estudo

A realização deste estudo teórico e empírico tem como objetivos:

- a) fundamentar a importância de uma educação voltada para a construção da moralidade, a partir de uma perspectiva teórica construtivista;
- b) compreender os estágios qualitativos subjacentes ao julgamento moral da criança pré-escolar;
- c) verificar os efeitos de uma intervenção pedagógica, por intermédio da Literatura Infantil, na conquista da autonomia moral pela criança;

- d) Investigar se:
- .d.1.) O fato de a criança observar, em "vídeo-tape", as suas opiniões sobre o desfecho de uma história determinaria mudanças no seu modo de julgar e, conseqüentemente, progressos na evolução da noção de justiça;
 - .d.2) O fato de a criança vivenciar as situações das personagens das histórias, por meio da dramatização, implicaria a modificação de seus pontos de vista e, conseqüentemente, a evolução da noção de justiça.

CAPÍTULO II

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1. A Questão Da Moralidade No Período Pós-64 e Nas Escolas De Primeiro e Segundo Graus No Brasil

GUIMARÃES (1978), em sua dissertação de mestrado, analisou o desenvolvimento do civismo como um dos aspectos da socialização escolar, com o objetivo de demonstrar como o aparelho escolar teve a sua autonomia relativa diminuída, mediante a obrigatoriedade da formação do civismo nos alunos, totalmente inculcado por intermédio da Doutrina de Segurança Nacional.

A autora analisou vários livros de Educação Moral e Cívica e selecionou algumas expressões denominadas de cívicas, tais como: amor à pátria, hino nacional, obediência à lei, respeito, autoridade.

Apresentou essas expressões cívicas aos alunos integrantes de uma escola pública e de uma escola particular de primeiro grau, com o objetivo de constatar o valor que aqueles estudantes atribuíam às mesmas.

Os resultados demonstraram algumas diferenças de valor, porém, nada que viesse a caracterizar uma participação social mais intensa, mais efetiva por parte dos alunos.

A pesquisadora, ao terminar seu estudo, concluiu que, a partir do momento em que aqueles alunos viessem a se defrontar com uma variedade de significados mais abrangentes para aquelas expressões cívicas, eles estariam mais aptos a uma participação social e política mais consciente, que lhes possibilitaria escolher e decidir sobre o futuro da sociedade na qual vivem.

O trabalho de Guimarães demonstra claramente o papel da escola como transmissora dos valores instrumentais, que vê o educando como um ser passivo, estático, meramente receptor dos valores sociais vigentes em uma determinada época do processo histórico.

A institucionalização da disciplina de Educação Moral e Cívica, a partir de 1969, em todas as escolas do país, teve, como objetivo, a doutrinação e a domesticação dos nossos educandos, visando à sua adaptação social, conforme as regras sociais e morais impostas no período pós-64.

EZPELETA e ROCKWELL (1982) afirmam que essa doutrinação é facilmente percebida por meio da ênfase que se dava ao sentimento de patriotismo; à necessidade de obedecer a lei pela lei; à necessidade de venerar e respeitar os símbolos da Pátria.

Dentro deste contexto histórico, podemos situar a escola enquanto aparelho ideológico do Estado. E isso se justifica, mediante a análise de sua função na época, que foi a de difundir o sistema de valores, normas e regras sociais, cuja finalidade era a de atender aos interesses da classe dominante. E, ao servir à estrutura dominante, a escola enfatizou a transmissão de valores instrumentais a seus alunos, com a intenção de perpetuar uma relação de dominação.

Essa nossa afirmação tem como referência teórica, além dos trabalhos dos autores supra-mencionados, o estudo de BICUDO (1982) que, ao descrever os objetivos contidos no programa de Educação Moral e Cívica, constatou que o seu objetivo era

...fazer o aluno aprender certos valores considerados importantes para a sociedade brasileira. A estes valores é

atribuído um caráter de pronto; acabado; perfeito. São vistos como sendo "bons em si" e, portanto, apontados como metas a serem atingidas. Estão fora dos indivíduos, que devem apreendê-las (introjetá-las) para que se tornem bons cidadãos. Eles são veiculados na legislação existente, sendo expressos de modo claro na Doutrina de Segurança Nacional(...). A aprendizagem é concebida como ocorrendo por meio da imitação de "modelos" os quais são dados pelo comportamento tido como "patriótico", que são tornados públicos em cerimônias cívicas... p.11

De acordo com essa perspectiva educacional, o educando jamais estaria apto a uma participação social e política de forma consciente, crítica e transformadora, o que refletia, exatamente, as intenções do período histórico vigente na época.

NORONHA (1977), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo principal a análise do processo de inculcação de valores e padrões culturais dominantes, existentes dentro de uma prática educacional.

A escola é concebida, pela autora, como um ambiente institucional, no qual se processa o exercício legítimo da violência simbólica, com o objetivo explícito de reproduzir, internamente, as relações de dominação.

O educador é considerado agente legítimo deste processo de inculcação, e a educação assume, deste modo, o caráter conservador da sociedade, visando a socializar as crianças. O processo de socialização é concebido, analisado, como a incorporação dos padrões sociais de comportamento, das normas morais, dos direitos e dos deveres socialmente estipulados pela classe dominante.

O papel do educador é o de um agente legítimo do processo de inculcação dos valores da classe dominante à classe dominada, conforme a opinião de NAGEL (1976).

A pesquisadora preocupou-se em estudar a formação pedagógica do educador, desvelando o processo de aculturação ao qual o educador foi submetido, quando aluno e que o transformou, alguns anos depois, em agente legítimo de inculcação dos valores dominantes.

Segundo o estudo de Nagel, desde a época colonial o Brasil teve a sua educação monopolizada pela Companhia de Jesus, o que foi inteiramente aprovado pela metrópole portuguesa que "*via nesta educação conservadora, de uniformização e domesticação da mente, um excelente recurso para evitar a construção de uma cultura independente*"(p.27). Essa idéia de "proteção nacional", segundo a autora, perpetuou-se no Brasil, até o período ditatorial de 64.

2.2. A Moralidade Como Uma Tentativa De Reconstrução De Valores.

NASCIMENTO (1978) preocupou-se em estudar a quebra, a transformação, a renovação dos valores que existem no período de vida denominado de adolescência.

A autora iniciou seu estudo, situando o processo tecnológico e industrial ocorrido nas cidades como um dos elementos desencadeadores de mudanças comportamentais, que deram origem, principalmente, à formação de grupos sociais, cada vez menores, interagindo entre si.

As transformações sociais, segundo a pesquisadora, influenciaram a vida familiar, de modo a provocar uma abertura psicológica no relacionamento pai/filho, ao mesmo tempo em que se constatou uma ausência maior dos pais, no tocante à presença física.

A educação dos filhos tornou-se um assunto polêmico: deve-se dar liberdade plena?; a educação deve ser rígida e controladora?; como trabalhar com a questão da flexibilidade?

As mudanças que estavam ocorrendo na sociedade influenciavam, diretamente, as transformações dos valores sociais e morais. Diante destes fatos,

a autora preocupou-se em investigar, por amostragem, quem era o jovem; o que ele buscava, o que esperava do futuro e como percebia o seu mundo familiar e cultural.

Visando a compreender o processo de desenvolvimento moral do adolescente, a formação de sua identidade e a escolha de seus próprios valores, a pesquisadora investigou um grupo de adolescentes, estudantes do primeiro ano do segundo grau, de ambos os sexos, com idade entre 15 e 18 anos, integrantes de três escolas particulares da cidade de São Paulo.

NASCIMENTO concluiu que os adolescentes apresentavam um não-conformismo com os valores sociais e morais, porém não eram portadores de novos valores.

Podemos inferir que os adolescentes que fizeram parte da pesquisa de Nascimento questionavam as normas sociais e morais vigentes na época e que lhes foram impostas pela família, pela escola e pela religião. Tentavam a ruptura com tais valores e com tal sociedade, mas não sabiam como modificar a situação vigente. Em outras palavras, não sabiam como atuar, enquanto agentes de transformação social. Essa "rebeldia" diante dos valores impostos, ao mesmo tempo que não apresentava novos valores, pode ter sido uma consequência do processo de aculturação ao qual foram submetidos, desde a mais tenra idade, e no qual as instituições familiares, educacionais e religiosas foram transmissoras de valores instrumentais.

O não-conformismo com os valores sociais e morais predominantes naquela época, ao mesmo tempo que não contribuiu para a construção de novos valores, pôde acarretar, conforme já o afirmamos, uma ruptura do equilíbrio social.

Essa preocupação com a ruptura do equilíbrio social, com a transformação social interferindo no processo de educação moral do jovem encontra-se no trabalho de MONTEZUMA (1976), no qual a autora concebe a adolescência como um grupo social diferenciado da sociedade.

O grupo caracteriza-se, segundo a autora, por apresentar valores e atividades distintas do seu meio social e familiar. São essas atividades diferenciadas, geradoras de conflitos internos e externos, que ocasionam uma ruptura do equilíbrio, o qual teria um aspecto positivo na busca da autonomia, caso não significasse simplesmente o "processo de desautorização do adulto".

Outro estudo com o objetivo de detectar os conflitos existentes na adolescência foi realizado por MOKREYS (1978). A pesquisadora, neste trabalho, teve como preocupação fundamental, a análise do julgamento moral do adolescente, no contexto da obra literária de Octávio de Faria, "A TRAGÉDIA BURGUESA", na qual a maior parte dos protagonistas são adolescentes que se deparam, constantemente, com os conflitos cognitivo-morais que provocam uma ruptura com os valores burgueses.

2.3. A Moralidade a Partir de Uma Perspectiva Construtivista

MODGIL (1976) afirma que o trabalho de Piaget tem sido tomado como modelo nas pesquisas sobre o julgamento moral e, embora os estudos piagetianos não tenham sido a única influência nas pesquisas de Kohlberg, os trabalhos deste podem ser considerados como uma continuidade dos estudos realizados por Piaget.

KOHLBERG (1969), em seus estudos, interessou-se pelas questões relativas ao raciocínio moral entre adolescentes. O raciocínio moral implica a existência de uma tomada de decisão, ou seja, significa que o indivíduo deve procurar agir sempre de modo que a perspectiva de todos os envolvidos em uma situação de conflito seja analisada, refletida e ponderada.

Para detectar o processo de raciocínio moral que uma pessoa utiliza para resolver dilemas cognitivo-morais, KOHLBERG (1969) usou como método

de pesquisa a proposição de dilemas morais, perguntando-lhe, diretamente, qual seria a melhor solução para o dilema e a justificativa para tal escolha.

Cada um desses dilemas implicava a existência de uma personagem em situação difícil e o fato de que o sujeito teria que escolher entre dois valores conflitantes. Eram propostas várias questões e o entrevistado tinha que resolver o problema da personagem e justificar a razão pela qual considerava o valor escolhido, a melhor solução.

Ao analisar os dados coletados, o pesquisador encontrou seis estágios de desenvolvimento do julgamento moral e agrupou-os em três níveis distintos, cada qual contendo dois desses estágios.

No nível Pré-Convencional, o valor moral encontra-se nas fontes externas às ações, concentrando-se na maldade da ação em si, sem se importar com o ser humano que comete a ação. Este nível subdivide-se em: Estágio 1 : Moralidade Heterônoma e Estágio 2: Individualismo.

A Moralidade Heterônoma caracteriza-se pela submissão total do indivíduo à regra e ocorre por medo do castigo, para evitar punições e para não contrariar as autoridades. O ponto de vista do sujeito é egocêntrico, o que significa que ele não coordena os diferentes pontos de vista, além de confundir a sua perspectiva com a perspectiva da autoridade. A ordem social é concebida, pelos elementos pertencentes a este estágio moral, em termos de força e poder da autoridade e o critério para a manutenção da ordem social é a obediência à autoridade e o medo da punição.

O segundo estágio moral, denominado de Individualismo, caracteriza-se pelo fato de o sujeito admitir a cooperação, no sentido de que é lícito ao indivíduo atuar para defender os próprios interesses e necessidades, o que significa que os outros também possuem o direito de fazer o mesmo. Existe a consciência de que todas as pessoas têm interesses a conquistar e que esses interesses podem entrar em conflito, porém o bem é relativo. A ação correta é aquela que satisfaz às próprias necessidades e, eventualmente, às de outra pessoa.

No nível Convencional, o valor moral se encontra no comportamento correto, ou seja, naquele que está de acordo com a ordem social, atendendo às expectativas de outras pessoas. Este nível subdivide-se em: Estágio 3: Expectativas Interpessoais Mútuas e o Estágio 4: Sistema Social e Consciência.

As pessoas pertencentes ao terceiro estágio apresentam como característica a postura do bom menino, o que significa que fazer a ação correta implica a intenção de obter a aprovação dos outros, buscando agradá-los sempre. O indivíduo pertencente a este estágio possui a capacidade de assumir o papel das pessoas com as quais tem mais ligação, mas não consegue dar uma solução completa ao conflito, porque persiste na Lei de Talião. Isso significa que o sujeito pertencente a este estágio acredita que ser bom é manter relações de confiança, lealdade, respeito e gratidão; preocupa-se com os outros e deseja manter as regras e a autoridade que apóiam a boa conduta; é capaz de relacionar pontos de vista, porém não considera uma perspectiva do sistema generalizado.

As pessoas que apresentam as características do quarto estágio, consideram a si mesmas e aos outros como partes de um sistema social mais amplo e, por isso, todas as pessoas devem cumprir com seus deveres e obrigações, de modo a preservar a autoridade e a ordem social vigente. A lei deve ser mantida sempre, exceto em casos extremos em que entrem em conflito outras regras sociais existentes. O ponto de vista do sistema prevalece, no sentido de que é necessário definir os papéis e as regras existentes na sociedade, considerando as relações interpessoais em termos de lugar no sistema.

No nível Pós-Convencional, o valor moral existe de forma intrínseca às atitudes do sujeito em relação a si mesmo e à sociedade, tornando-o capaz de coordenar e diferenciar os diversos pontos de vista. Este nível subdivide-se em Estágio 5: Contrato Social ou Utilidade e Direitos Individuais e Estágio 6: Princípios Éticos Universais.

No Estágio 5, o sujeito tem consciência de que as pessoas possuem uma variedade de valores e opiniões, na sua maioria, relativos ao grupo social ao

qual pertencem. Os indivíduos que se encontram neste estágio são capazes de:

- a) integrar as perspectivas por mecanismos formais de raciocínio, possuidores que são de uma imparcialidade objetiva;
- b) considerar os pontos de vista sociais e morais reconhecendo que, às vezes, eles são conflitantes, o que dificulta uma possível integração;
- c) pensar sobre o julgamento moral e discutir a questão filosófica do que é moral;
- d) questionar os conceitos de lei, de obrigação da própria lei, da moralidade da própria lei;
- e) definir o esboço de uma sociedade ideal, sabendo colocar os critérios de julgamento nos quais se evidencia a existência dos conceitos de ordem social, nos quais pesam os sacrifícios inerentes ao contrato social e à existência de uma reciprocidade de direitos e deveres, além de uma certa igualdade e liberdade.

As leis, para os indivíduos pertencentes a este estágio, devem ser elaboradas por meio de procedimentos constitucionais contratuais, nas quais o bem-estar de todos é maximizado. A obediência a lei é vista como parte de um contrato social entre o cidadão e a sociedade, o que significa que, neste contrato, devem prevalecer a igualdade, o direito, os deveres e a responsabilidade.

O estágio de Princípios Éticos Universais é caracterizado pelo indivíduo que age por princípios éticos escolhidos por ele mesmo. O respeito à lei e aos acordos sociais é válido porque está apoiado em princípios universais que refletem a justiça, a igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres, como indivíduos. O sujeito pertencente à este estágio:

- a) acredita na validade dos princípios universais e no sentimento de compromisso pessoal entre todos;

- b) é capaz de reconhecer a natureza da moralidade, considerando o fato de que as pessoas são um fim em si mesmas e possuem um valor incondicional, enquanto que a propriedade possui um valor relativo;
- c) não se importa se o seu julgamento está ou não de acordo com o julgamento dos outros e fundamenta o seu princípio de justiça na crença racional da validade dos princípios morais, nos quais prevalecem a equidade e a reciprocidade.

Os estágios do desenvolvimento do julgamento moral implicam, necessariamente, diferenças qualitativas no modo de resolver o mesmo dilema proposto a um grupo de adolescentes. E essas diferenças existentes na maneira de pensar formam uma seqüência, uma ordem, uma sucessão invariante.

A visão construtivista do desenvolvimento (KOHLBERG & MAYER,1972) leva muito a sério a experiência interna do indivíduo e, exatamente por isso, tenta observar os processos de pensamento, muito mais do que o simples comportamento moral.

Essa visão teórica não seleciona um foco na experiência interior ou no comportamento exterior; tenta, porém, utilizar uma metodologia funcional para coordenar os dois processos, por meio de estudo empírico.

Na procura da objetividade da experiência humana, (KOHLBERG & MAYER,1972), o construtivista se detém na questão da universalidade dos estágios, no qual a passagem

...de um estágio ao seguinte é significativo porque ela é uma seqüência no desenvolvimento do próprio indivíduo e não apenas uma média ou uma norma da população. Ao mesmo tempo, demonstra que, como a seqüência é universalmente observada no desenvolvimento, ela não é específica ao indivíduo em questão.(p.16)

Naturalmente, não se pode afirmar, ao se analisar o pensamento do sujeito sobre um dilema hipotético, que tal pensamento irá representar uma ação real sobre o que ele iria fazer, caso se encontrasse diante daquele dilema.

O desenvolvimento moral, para Kohlberg é definido em termos de movimento entre os estágios de juízo moral. Os estágios, por sua vez, são definidos como os critérios pelos quais o sujeito exercita o seu juízo moral.

O estágio moral, ou seja, a maneira habitual de pensar identificável, obedece a uma seqüência invariante, interligando-se organicamente e formando um todo estruturado por meio das integrações hierárquicas, em que cada nova estrutura se integra às anteriores.

De acordo com o pressuposto teórico construtivista, para que a criança venha a atingir um estágio superior, são necessários a reorganização e a transformação do estágio construído anteriormente.

Ao afirmar a existência de estágios seqüenciados e invariantes no desenvolvimento moral, o autor não está ignorando a relatividade cultural. Ele está consciente de que os valores morais podem se diferenciar quanto ao seu conteúdo, porém eles existem e possuem uma estrutura cognitiva que se evidencia, por intermédio da consistência da argumentação, a qual é denominada de raciocínio moral.

KOHLBERG (1969) considera o desenvolvimento moral como sendo a habilidade de tomar decisões conscientes, críticas e transformadoras. Isso ocorre, quando o indivíduo se torna capaz de compreender, além de conhecer, os valores existentes dentro do seu grupo social.

Ao conhecer e compreender tais valores, o indivíduo torna-se capaz de discernir os seus valores individuais, dos valores sociais, construindo, dessa forma, a autonomia moral.

A escola tradicional, segundo MENIN (1985), é baseada na prática da autoridade arbitrária e, portanto, enfatiza o respeito unilateral. Neste tipo de escola, as regras são impostas de fora para dentro, demonstrando que a tendência moral predominante é heterônoma.

Nas escolas tradicionais, a educação moral consiste, simplesmente, na educação de boas maneiras e o educador é concebido como uma autoridade a quem os alunos devem obediência a qual, por sua vez, é cobrada por um sistema de recompensas e punições.

As autoras FINI (1979) e CÓRIA-SABINI (1986) concebem o desenvolvimento moral, a partir de uma perspectiva construtivista, como sendo um dos aspectos da socialização, que consiste na construção dos padrões comportamentais valorizados por um determinado grupo social.

BICUDO (1982) afirma que os usos, costumes, regras e normas sociais e morais fazem parte do contexto social no qual a moral floresce e surgem os conflitos morais. Segundo essa autora, a moral deve ser vista como

...alguma coisa além das crenças, dos usos e dos costumes e como sendo oriunda da percepção altamente discriminadora e do pensamento autônomo, geral e crítico do indivíduo... (p.18)

BZUNECK (1979) define o julgamento moral como sendo as justificativas ao modo de agir, nas quais o sujeito faz referências aos valores tradicionais e às regras de conduta.

O julgamento moral é a avaliação do que seja relevante para uma tomada de decisão e, pode diferir quanto ao nível:

CONTEÚDO DA MORALIDADE: é caracterizado por aquilo o qual a pessoa acredita, é o julgamento-atitude. O conteúdo varia em função das experiências do indivíduo em seu meio e está sujeito às leis da aprendizagem, podendo variar, em função da cultura e da situação histórica.

ESTRUTURA: fornece ao conteúdo o seu fundamento e forma, e é universal, segundo as leis do desenvolvimento. Julgar a intenção ou a consequência de um ato, é questão de estrutura. (p.50)

Continuando a sua argumentação, o autor afirma que, para ser possível o progresso do desenvolvimento moral, é necessária a existência de fatores ambientais relevantes, que nada mais são do que as oportunidades para que o sujeito possa vir a assumir papéis nas situações de interação social.

Quando um indivíduo assume um papel, ele está "lendo" a pessoa por meio dos indícios que ela fornece. E essa habilidade de assumir papéis vai evoluindo com a idade, mediante as construções de estágios qualitativos, os quais vão estruturando a compreensão do sujeito a respeito de sua própria perspectiva e da perspectiva dos demais, evoluindo, deste modo, a sua

capacidade de julgar uma situação, coordenando duas ou mais perspectivas simultaneamente.

Além desses fatores ambientais, que proporcionam as oportunidades para que os indivíduos venham a assumir os papéis de outrem, o desenvolvimento do raciocínio moral está diretamente relacionado com o desenvolvimento do pensamento lógico

OLIVEIRA (1989) realizou uma pesquisa sobre o processo de construção do raciocínio moral, com um grupo de adolescentes integrantes de uma sexta série do primeiro grau. O objetivo do trabalho foi o de demonstrar, empiricamente, a possibilidade de o educador efetuar um trabalho pedagógico com a construção de valores, dentro de um ambiente de sala de aula.

Os adolescentes, ao vivenciarem as oportunidades de expressar seu pensamento, foram tomando consciência da existência de seus valores e dos valores dos demais. Essa tomada de consciência ocorreu por intermédio da proposição de atividades nas quais o educando tinha que, obrigatoriamente, expor seus valores e suas crenças. Isso significa que a compreensão da perspectiva do sujeito pelo grupo, exigia a consistência da argumentação, assim como a clarificação dos seus valores e a sua capacidade de coordenar as perspectivas divergentes que surgiam no contexto da discussão, com a sua forma de raciocinar moralmente..

ARAÚJO (1993) realizou uma pesquisa, totalmente pautada na teoria do desenvolvimento moral de Piaget, na qual se preocupou em investigar a evolução das trocas sociais e intelectuais, em crianças pré-escolares, por meio da observação sistemática do trabalho do professor, em sala de aula.

Esse estudo foi desenvolvido em três escolas de educação infantil: uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada em Itatiba-SP, denominada ESCOLA A; uma Escola Particular, que recebeu o nome de ESCOLA B, também localizada em Itatiba-SP e uma Escola Municipal de Educação Infantil, que por sua vez foi chamada de ESCOLA C, localizada em Marília-SP.

A ESCOLA A desenvolvia o PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - PROEPRE, que se resume na organização de um trabalho pedagógico totalmente pautado na epistemologia e psicologia genética de Jean Piaget, elaborado, organizado e desenvolvido pela Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis. Nessa escola, no momento em que se realizou a pesquisa, os professores foram orientados no sentido de propiciar aos alunos um ambiente pedagógico democrático, ou seja, um ambiente propício à construção das relações de cooperação e de respeito mútuo.

A ESCOLA B atendia, na época, a uma clientela de classe média e média alta, cuja principal preocupação pedagógica consistia em *"preparar a criança para enfrentar com sucesso a escola de primeiro grau (p.66)"*. Havia o predomínio do respeito unilateral, o que significa que o ambiente propiciava a perpetuação da heteronomia infantil, impedindo o desenvolvimento da autonomia em todos os seus níveis: cognitivo, social e moral.

A ESCOLA C apresentava as mesmas características da ESCOLA A, com a exceção de que não se pautava pelas orientações pedagógicas do PROEPRE, portanto inexistia também o ambiente cooperativo..

Após o período letivo, foram aplicadas oito provas piagetianas visando a detectar o nível do julgamento moral da criança, referente à: noção de sanção, à responsabilidade objetiva e subjetiva, à igualdade e à autoridade; à intenção e à consequência material do ato e à consciência da regra.

Segundo a análise das provas, os resultados encontrados apontam que, num ambiente em que haja a predominância de uma relação de cooperação e de respeito mútuo, há uma influência positiva sobre a evolução do julgamento moral, ou seja, as crianças da ESCOLA A apresentaram um nível mais elevado, mais estruturado e mais complexo nas respostas aos dilemas morais, propostos pelo pesquisador.

UEMURA (1989) desenvolveu uma pesquisa com 65 crianças, cuja faixa etária variava de 6 a 11 anos, pertencentes a uma instituição assistencial. Este trabalho teve como objetivo verificar a correspondência existente entre o

nível de construção das estruturas lógicas e o nível de construção da moralidade, no pensamento infantil.

Constatou que *"existe um atraso no desempenho das crianças pesquisadas, ao nível da moralidade, do pensamento lógico e da linguagem socializada"* (p.245). Isso significa que as crianças pertencentes a essa faixa etária e que fizeram parte desta pesquisa, *"se encontram no caminho da construção das operações"*(p.247).

DE LA TAILLE (1992) realizou pesquisas sobre a fronteira moral da intimidade, totalmente pautadas na teoria construtivista, em que ele e seus colaboradores buscam compreender

o desenvolvimento de um juízo moral que permite ao sujeito decidir quem de direito pode ter acesso a certas informações sobre aspectos de seu eu, e portanto assim impedir ou rebelar-se contra "invasões" alheias.(p.44)

Dentre alguns de seus estudos, ressaltamos também a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino, segundo a visão dos alunos pertencentes à faixa etária de 7 a 14 anos (TAILLE, 1991). Segundo o autor, o acesso à educação é um direito e um dever; entretanto, a questão da educação, enquanto dever do cidadão, sempre foi muito pouco analisada e debatida. A educação, concebida como dever, afeta diretamente a vida do aluno que frequenta uma instituição educacional, porque isso lhe foi imposto pela família e pela sociedade e não porque gostaria de estar naquele local.

Uma vez dentro da instituição, surge o dever-estudar, isto é, o aluno deve estudar e isso independe de que ele goste ou não do conteúdo que está sendo desenvolvido. E é exatamente como o aluno, de diferentes faixas etárias, interpreta o dever-estudar que se constituiu o objeto das investigações do autor.

Foram entrevistados 60 alunos de 7 a 14 anos, regularmente matriculados em uma escola particular e 40 alunos, regularmente matriculados em uma escola pública.

Detectou-se a existência de três interpretações do dever-estudar:

- a) o dever-circular, que se resume no fato de estudar por estudar ou estudar simplesmente, porque assim lhe determinaram que deveria ser;
- b) o dever-hipotético, que se resume em estudar para ter uma profissão;
- c) o dever-moral, em que estudar está relacionado com as relações interpessoais, ou seja, como uma maneira de contribuir positiva e significativamente para a sociedade, cumprindo as normas do contrato social.

FREITAG (1984) desenvolveu um trabalho de pesquisa com 206 crianças paulistas, pertencentes à faixa etária de 6 a 16 anos, distribuídas em classe média alta, classe média baixa, classe operária e favelados.

O objeto de investigação foi o estudo das estruturas formais de consciência, nas crianças em idade escolar, dando ênfase à competência lingüística, moral e lógica, sem desprezar os fatores sociais e psicogenéticos determinantes.

Os resultados revelam não só a existência dos estágios cognitivos detectados por Piaget, como também interferência do contexto social no processo do desenvolvimento infantil, causando, entre as crianças faveladas, uma espécie de bloqueio ou retardamento, na construção das operações concretas e formais.

No que se refere ao desenvolvimento moral, a autora investigou as regras do jogo, a intenção e a consequência do ato e o julgamento de uma ação em situação de conflito. Utilizou, como instrumento, a aplicação de testes cognitivo-morais de Piaget e Kohlberg. Concluiu que existe uma associação entre a classe social e o nível do conhecimento das regras, ou seja, quanto mais alto o nível sócio-econômico, maior é o conhecimento da regra e da consciência da regra.

A descrição dos estudos anteriormente mencionados apresenta, como característica, o objetivo de detectar as situações nas quais se evidenciam a existência de uma preocupação com a educação moral. Alguns trabalhos, além

de buscar essas evidências, também se detiveram na análise do desenvolvimento das noções de juízo moral, em situações propícias, já existentes no contexto de sala de aula.

Nosso trabalho de pesquisa se diferencia dos demais, no sentido de que o objeto de nossa investigação exigiu que organizássemos um ambiente desafiador, inserindo duas situações experimentais, em uma sala de aula cuja preocupação pedagógica com a construção pertinente ao princípio moral de justiça, inexistia.

Nesse ambiente, foram criadas situações-problema, nas quais as crianças tiveram que se posicionar entre um valor e outro, refletindo sobre as ações dos sujeitos e coordenando os diferentes pontos de vista; favorecendo a compreensão dos valores morais e sociais que permeiam toda e qualquer relação entre pares.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGIA

3.1. O Método Clínico: Considerações Gerais

PIAGET (1926) afirma que ele e sua equipe de trabalho refletiram sob a possibilidade de virem a utilizar testes padronizados, como uma forma de registro dos dados de suas pesquisas. Entretanto, concluíram que o fato de submeter as crianças a questões previamente organizadas e inflexíveis poderia vir a

...não permitir uma análise satisfatória dos resultados obtidos. Ao trabalhar sempre em condições idênticas se obtém resultados brutos interessantes, para a prática, porém, freqüentemente inutilizáveis pela teoria, pela falta de um contexto satisfatório... (p.6)

E continua a sua argumentação, esclarecendo que

o teste é útil sob vários pontos de vista(...) porém, segundo o objetivo do seu trabalho, corre o risco de falsear as perspectivas ao desviar a orientação do pensamento da criança. (p.7)

Segundo o pesquisador, ao realizarmos um estudo sobre o pensamento da criança devemos partir sempre da observação, detendo-nos na análise das

perguntas espontâneas o que significa *"ir além do método de observação pura, sem recair nos inconvenientes do teste e buscar as principais vantagens da experimentação(p.10)"*

Piaget reuniu então os recursos do teste e da observação direta, a que denominou de método clínico, vastamente utilizado por psiquiatras como meio de diagnóstico.

Segundo o autor, por meio deste método, o clínico pode

...conversar com o doente, seguindo-o em suas respostas de forma a nada perder do que poderia surgir diante de idéias delirantes; (...)conduzi-lo suavemente às zonas críticas(...) sem saber naturalmente aonde irá aflorar a idéia delirante, porém, mantendo constantemente a conversa sobre terreno fértil.(p.10)

Ao agir dessa forma, o clínico

participa da experiência, no sentido de colocar problemas, realizar hipóteses e variar as condições em jogo, controlando cada uma de suas hipóteses no contato com as reações provocadas pela conversa.(p.10)

A adaptação do método clínico, utilizado pelos psiquiatras e psicólogos, à sua pesquisa permitiu que Piaget estabelecesse com as crianças um diálogo semelhante às entrevistas clínicas, com o intuito de desvelar o processo de raciocínio subjacente a cada resposta emitida pela criança.

PIAGET (1932), no caso específico sobre a sua pesquisa referente ao processo de construção da moralidade infantil, antes de relatar a história hipotética que seria julgada pelas crianças, primeiro fez um levantamento com a própria criança, sujeito da pesquisa, sobre o significado que um determinado valor tinha para a mesma.

No julgamento referente à questão do valor moral verdade, por exemplo, ele procurou saber qual o significado da mentira para a criança, formulando a pergunta: *"Você sabe o que é mentira?"*. A partir da resposta da

criança é que ele elaborou as histórias emparelhadas, nas quais cada par continha:

...uma mentira ou simples inexatidão sem nenhuma intenção maldosa, mas marcando uma grave distorção em nenhuma uma realidade, e uma mentira qualquer, de conteúdo verossímil, mas com a visível intenção de enganar.(p. 129)

Piaget afirma que "*não se deve apresentar à criança mais de duas histórias ao mesmo tempo (p.105)*", e isso deve-se ao fato de que, se apresentarmos um grupo de cinco histórias, o sujeito esquece três. As histórias contadas em bloco, são comparadas duas a duas e a análise dos diferentes contextos ficará reduzida a um esforço de memória o que, segundo Piaget, não caracteriza uma avaliação moral dos atos contidos no texto.

Para CASTRO (1978), a metodologia piagetiana:

...congrega, reúne(...) três maneiras de trabalhar, isto é, a observação do comportamento proposto por uma situação experimental e o diálogo que se estabelece entre o experimentador e a criança.(p.118)

DOMAHIDY-DAMI (1987), em seu artigo sobre o método clínico, faz referência a essas três formas de trabalhar, afirmando que o método piagetiano apresenta características fundamentais, tanto do ponto de vista experimental, quanto do ponto de vista interpretativo.

Essas características são, respectivamente:

A utilização de um material adaptável que é colocado a disposição da criança. Ela é solicitada a observá-lo, manipulá-lo e muitas vezes emitir julgamentos em relações as transformações realizadas. Em outras ocasiões, ela deve organizar esse material, tendo em vista a resolução de problemas propostos pelo examinador.

O interrogatório é flexível e adaptado a cada sujeito. A partir de algumas questões básicas, procura-se desenvolver um diálogo dirigido por hipóteses formuladas pelo experimentador no decorrer da entrevista. Cada resposta dada pela criança leva a formulação de uma nova hipótese que engendra uma nova questão do examinador. É este

encadeamento e sucessão de perguntas, nova hipótese, nova pergunta que dá coerência e unidade ao interrogatório
(p.116-120)

KOLHBERG (1969), ao adaptar o método clínico de Piaget, realizou o seu estudo com uma população de adolescentes, apresentando-lhes dez dilemas cognitivo-morais sobre situações hipotéticas que continham temas éticos distintos.

As questões elaboradas por Kohlberg, em forma de entrevista, foram formuladas com o objetivo de provocar uma reflexão sobre os conflitos existentes no texto, visando buscar as razões para a escolha de um valor sobre o outro.

Este procedimento teve como intuito definir as diferenças qualitativas no juízo moral dos sujeitos, o que possibilitou ao pesquisador distinguir uma etapa da outra e redefinir os estágios referentes ao processo de desenvolvimento do julgamento moral.

Descrevendo a metodologia de Kohlberg, HERSH (1984) observa que:

Kohlberg ha seguido el ejemplo de Piaget y adaptado un método clínico modificado para hacer intervenir a los sujetos. La forma de entrevista que usa, la entrevista sobre juicio moral, esta compuesta de tres dilemas hipotéticos. Cada dilema implica a existência de un personaje que se encuentra en una situación difícil y tiene que elegir entre dos valores conflictivos. Se le lee al sujeto cada dilema y se proponen varias preguntas estandarizadas. Se le pregunta cómo debería resolver el dilema del personaje y por qué ésa seria la mejor manera de actuar en esta situación. (p.51)

Ao adaptar o método clínico de Piaget, Kohlberg (1969) redefiniu os estágios do julgamento moral, selecionando vinte e cinco aspectos referentes ao desenvolvimento do raciocínio moral e agrupou-os em sete grupos distintos:

.A) Primeiro Grupo:

"seis aspectos referentes ao modo pelo qual um ato possa vir a ser julgado moralmente"

- .1) consideração dos motivos e das conseqüências;
- .2) a subjetividade versus a objetividade;
- .3) a identificação com a personagem e o status do autor;
- .4) a identificação com a vítima;
- .5) a identificação com a personagem e com a vítima quando muda-se o valor moral das ações;
- .6) a relação entre a obrigação e o desejo."

.B) Segundo Grupo:

"três aspectos referentes aos mecanismos pelos quais o conflito pode ser resolvido:"

- .1) limitação da responsabilidade do autor para as conseqüências ao transferir a responsabilidade para outro;
- .2) a confiança na discussão e compromisso;
- .3) a distorção dos fatos."

.C) Terceiro Grupo:

"quatro aspectos que vão revelar os motivos e as sanções existentes em uma ação moral:"

- .1) castigo ou reações negativas;
- .2) desconexão de um relacionamento interpessoal;
- .3) interesse do agente pelo bem-estar do próximo;
- .4) auto-condenação."

.D) Quarto Grupo:

"três aspectos de conceitualização da regra, de sua aplicabilidade e de sua generalização:"

- .1) definição de normas e regras morais;
- .2) generalidade e estabilidade das regras;
- .3) as regras de existência para as relações pessoais."

.E) Quinto Grupo:

"três aspectos referentes a questão do direito e da autoridade:"

- .1) o conceito de autoridade;
- .2) a extensão dos direitos de autoridade e liberdade;
- .3) a extensão dos direitos de posse ou propriedade."

.F) Sexto Grupo:

"quatro aspectos referentes a questão da reciprocidade e da igualdade:

- .1) reciprocidade concebida como vingança;*
- .2) igualdade concebida como justiça distributiva*
- .3) igualdade concebida como uma relação de contrato;*
- .4) igualdade concebida como uma relação de confiança."*

.G) Sétimo Grupo:

"dois aspectos referentes a punição:

- .1) noções de equidade entre a punição e o crime;*
- .2) as funções ou a finalidade da punição."(p.30)*

A utilização de um desses argumentos ou de um grupo deles caracteriza o nível do estágio moral no qual o indivíduo se encontra.

3.2. Caracterização da Amostra

Os sujeitos que fizeram parte deste trabalho de pesquisa eram crianças pertencentes à faixa etária de 06 anos a 06 anos e 09 meses, de ambos os sexos e regularmente matriculadas na Escola Municipal de Educação Infantil, classe pré-escolar, período matutino.

Essas crianças residiam numa Vila Popular, no município de Monte Mor, interior do Estado de São Paulo, distante 130 km da Capital e 27 km da cidade de Campinas.

O trabalho pedagógico desenvolvido nas Escolas Municipais de Educação Infantil deste município, embora não se pautasse pela teoria construtivista, caracterizava-se pela busca de uma metodologia alternativa para a educação pré-escolar.

Dentro da sala de aula, as mesas eram agrupadas duas a duas ou três a três, contendo um número razoável de crianças interagindo entre si. Na sala de

aula, existia ainda um local destinado à biblioteca da classe e um local destinado ao museu.

O plano de aula era elaborado mediante a proposição de atividades coletivas, diversificadas e independentes.

As atividades coletivas eram compostas por:

- a) chamada(cada dia era utilizada uma técnica diferente); música; poesia; rima; adivinhação; destrava-línguas; hora da novidade;
- b) histórias; dramatização; teatro de fantoche; mímica;
- c) dobraduras; técnicas diferentes de desenho e pintura; construções em sucata, argila e massinha.
- d) pesquisa; elaboração de regras de trabalho e de conduta.

Após o trabalho coletivo sobre um determinado conteúdo, eram realizadas as atividades diversificadas, durante as quais a educadora propunha aos diversos grupos atividades previamente organizadas.

As atividades independentes caracterizavam-se pela liberdade que os alunos tinham de vir a se ocupar com outras tarefas, além daquelas propostas pela educadora.

3.3. Procedimento Para Coleta de Dados

A realização desta pesquisa teve a durabilidade de seis meses, sendo que um período preparatório, de aproximadamente, quatro meses, antecedeu o início da coleta de dados. Durante este período, procurou-se criar as condições necessárias para que o estudo pudesse vir a ser realizado. Dentre essas providências destacamos as que seguem:

a) Contato com a direção da Escola Municipal de Educação Infantil "Antônia Bueno Gomes Carneiro"

A diretora foi procurada pela pesquisadora, no sentido de explicar e solicitar sua autorização, para a realização do trabalho de pesquisa. Não houve nenhum tipo de impedimento por parte da diretora; ao contrário, notou-se um interesse muito grande na organização deste estudo, ressaltando que seria muito importante que houvesse uma compreensão do como ocorre o processo de construção do juízo moral.

b) Contato com a professora

A professora foi orientada, pela pesquisadora, no sentido de tornar o ato de contar histórias uma atividade diária. Sendo que, após o relato do texto, este fosse explorado de diferentes maneiras, tais como: recontar a história oralmente; modificar o final do texto; dramatizar; desenhar; imitar; construir as personagens em sucata; realizar atividades de dobraduras.

Além disso, a professora recebeu orientações no sentido de: ler a história com antecedência; recriar o texto na linguagem oral; buscar recursos pedagógicos para o ato de contar histórias; organizar o ambiente de sala de aula, visando a não interrupção desse momento por pessoas estranhas ao recinto e pelas próprias crianças pertencentes ao grupo.

c) Literatura Infantil

Foi necessário selecionarmos antecipadamente os textos da Literatura Infantil que seriam utilizados durante o processo de coleta de dados. Os níveis de justiça retributiva e distributiva, pertencentes a cada história, foram intercalados, propositadamente. O objetivo era o de proporcionarmos às crianças o contato

com os dois níveis de moralidade, com o intuito de criar as condições para que refletissem sobre noções morais mais estruturadas e mais complexas.

d) O contato pesquisadora - criança

Antes de iniciar o trabalho de pesquisa propriamente dito, optou-se por realizar visitas periódicas à sala de aula, com o objetivo de estabelecer um contato, um relacionamento entre a pesquisadora e o grupo de crianças.

Durante estas visitas, o processo de interação se caracterizou pela participação da pesquisadora na realização das tarefas infantis, sobre as quais havia o diálogo, a sugestão de outras alternativas, o questionamento, a troca de pontos de vista.

Após esse primeiro contato, que durou aproximadamente dois meses, introduziu-se, nas visitas periódicas, a presença do profissional que realizaria as filmagens. O intuito foi o de promover a interação entre o profissional, as crianças, a professora e a pesquisadora, além de propiciar as oportunidades para que o grupo se familiarizasse com a filmadora. Durante este período, o profissional filmava as atividades pedagógicas intra-classe que eram apresentadas ao grupo, na visita seguinte.

e) A coleta de dados

Assim como Kohlberg adaptou o método clínico de Piaget para poder desenvolver sua pesquisa, nós também tivemos que adaptar o método de pesquisa utilizado por Piaget à sala de aula e ao trabalho com textos da Literatura Infantil.

Piaget entrevistava cada criança, individualmente, razão pela qual este procedimento, utilizado pelo pesquisador, não atende aos nossos propósitos científicos. A realização de uma intervenção pedagógica, dentro da sala de aula,

exigiu que o método empregado por Piaget fosse adaptado às circunstâncias nas quais fosse possível investigar o processo de construção da moralidade infantil, por meio da sua interação entre pares.

Essa adaptação foi necessária para que pudéssemos demonstrar a viabilidade de aplicar o método clínico elaborado por Piaget ao ambiente de sala de aula.

Detectando em que nível de construção da noção de justiça a criança se encontra e verificando como ocorre a interação da criança com seus pares, acreditamos que essa constatação poderia resultar num meio propício para a reestruturação do pensamento infantil.

O ambiente sócio-afetivo foi organizado partindo-se do pressuposto de que a pesquisadora deveria ter conhecimento de como as crianças entendiam a noção de justiça, a fim de promover a troca de pontos de vista e a livre discussão entre elas.

Com base em estudos anteriores -KAMII (1991), ARAÚJO (1993), KOHLBERG (1969), HERSH (1984), OLIVEIRA (1989)- pode-se afirmar que esse ambiente sócio-afetivo seria propício para provocar a ultrapassagem do nível de justiça, no qual a criança se encontra, a outro mais complexo e estruturado.

A adaptação do método clínico à situação de sala de aula, utilizando como recurso pedagógico a Literatura Infantil, propiciou as condições necessárias para que a resposta de um sujeito engendrasse a resposta do outro, o que por sua vez gerou, a cada momento, uma nova hipótese pela pesquisadora, o que permitiu que houvesse coerência e unidade no interrogatório.

Esta discussão foi realizada sob a forma de questões semi-estruturadas, visando provocar uma reflexão, por parte do grupo, sobre os conflitos cognitivo-morais existentes em cada texto.

A reflexão sobre esses conflitos exigiu que as crianças buscassem os motivos para a escolha de um valor sobre outro, o que proporcionou a

oportunidade, para a pesquisadora, de utilizar o processo de clarificação de valores.

As questões elaboradas tiveram como objetivo confrontar a escolha de um determinado valor sobre outro, exigindo explicações lógicas, coerentes e consistentes por parte dos sujeitos.

Os níveis de justiça retributiva e distributiva, pertinentes a cada história, foram intercalados propositadamente. O objetivo era o de proporcionar às crianças o contato com os dois níveis de moralidade, com o intuito de propiciar as condições para que refletissem sobre noções morais mais estruturadas, mais complexas. Vejamos:

TABELA I - HISTÓRIA X NÍVEL DE JUSTIÇA

HISTÓRIA	NÍVEL DE JUSTIÇA	ETAPA METODOLÓGICA
A Galinha Ruiva	Retributiva	Pré e Pós teste
A Cigarra e a Formiga	Distributiva	Processo de Clarificação de Valores
A Tartaruga Socorre o Coelho	Retributiva	Processo de Clarificação de Valores
Os Três Porquinhos e o Lobo	Distributiva	Processo de Clarificação de Valores
Os Dois Burrinhos	Retributiva	Processo de Clarificação de Valores

Tratando-se de crianças pré-escolares que já tinham desenvolvido um forte vínculo afetivo com a professora da turma, julgamos mais adequada sua

permanência e participação na intervenção pedagógica. As histórias foram contadas por ela e a atuação da pesquisadora ocorria no momento da discussão. A professora foi orientada, no sentido de:

- a) ler a história com antecedência;
- b) recriar o texto na linguagem oral;
- c) buscar recursos pedagógicos para o ato de contar histórias;
- d) organizar o ambiente de sala de aula, visando a não interrupção desse momento pedagógico, por pessoas estranhas ao recinto da sala de aula e pelas próprias crianças pertencentes ao grupo.

Para que o trabalho fosse realizado da melhor forma possível, a educadora:

- .a) Introduzia uma música com o objetivo de centralizar a atenção das crianças, enquanto se acomodavam;
- .b) Elaborava, juntamente com o grupo, um cartaz que foi fixado à porta, no momento da história, contendo os seguintes dizeres: ESTAMOS OUVINDO HISTÓRIAS!
- .c) Elaborava regras de conduta, naturalmente, com a participação do grupo, tais como:
 - .c.1) não interromper a professora, na hora em que a história estiver sendo contada;
 - .c.2) não sair da sala de aula; não se movimentar pela sala;
 - .c.3) não conversar com o colega;
- .d) Conversava antes sobre as personagens das histórias.

A professora relatava os textos com naturalidade, expressando as emoções pela voz e com um tom de voz definido, ou seja, o timbre de voz variava conforme a emoção que deveria ser passada, sugerindo os sentimentos das personagens.

3.4. Descrição Metodológica

O presente trabalho foi realizado em três etapas: Pré-Teste, Intervenção Pedagógica e Pós-Teste

3.4.1. Pré-Teste

Nesta primeira etapa do trabalho foi utilizada a história infantil **A Galinha Ruiva** (BILDER,P.,1987), cujo texto não evidencia nenhuma falta moral específica. Evidencia, sim, uma situação de conflito entre a noção de justiça retributiva e a noção de justiça distributiva.

A professora relatou o texto, empregando como recurso pedagógico o fantoche de varas. Após o relato, os grupos 01 e 02 recontaram a história oralmente, com o objetivo de verificar o grau a compreensão da história pela criança e imediatamente procedeu-se ao julgamento moral das atitudes das personagens.

Os sujeitos que fizeram parte deste primeiro momento do trabalho foram:

TABELA II - SEXO E IDADE DOS GRUPOS

GRUPO	IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE
01	BR	F	06 ANOS E 09 MESES
	GI	F	06 ANOS E 07 MESES
	MA	F	06 ANOS E 08 MESES
	LG	M	06 ANOS E 09 MESES
	VI	F	06 ANOS E 06 MESES
02	RE	M	06 ANOS E 07 MESES
	JU	F	06 ANOS E 09 MESES
	LE	F	06 ANOS E 07 MESES
	RI	M	06 ANOS E 08 MESES
	DI	M	06 ANOS E 07 MESES

A não participação dos outros elementos deveu-se ao fato de não terem comparecido à aula, neste dia. Os ausentes, durante a aplicação do pré ou do pós-teste, embora tenham assegurado a sua participação durante o processo de intervenção pedagógica, não terão os seus julgamentos morais analisados no final deste trabalho de pesquisa.

3.4.2. Intervenção Pedagógica: O Trabalho Com o Processo de Clarificação de Valores

A nossa estratégia de trabalho teve como estrutura básica o estudo de RICHARD HERSH, DIANA P. PAOLITTO e JOSEPH REIMER, que elaboraram uma proposta pedagógica alternativa para favorecer o processo de construção da moralidade, totalmente embasada na teoria de Piaget e Kohlberg.

De acordo com esta proposta pedagógica, o educador assume o papel de elemento desequilibrador do processo de construção do julgamento moral.

Visando esclarecer melhor, ao leitor, o papel do educador, vejamos uma parte do diálogo estabelecido com a criança, no texto A CIGARRA E A FORMIGA:

Pesqu.: RA, se você fosse a formiga, ajudaria a cigarra? **RA.:** *Ajudaria, porque ela cantou.* **Pesqu.:** E se ela não tivesse cantado? **RA.:** *Daí eu não deixaria ela entrar.* **Pesqu.:** GI, se você fosse a cigarra, acharia justo que a formiga te ajudasse? **GI.:** *Acharia, porque a formiga falou assim: Se você quiser ficar tem que cantar "prá" nós! Ela cantou. Se ela não tivesse cantado, ela (a cigarra) não "tinha" entrado.* **Pesqu.:** RA, se você fosse a formiga, ajudaria ou não ajudaria a cigarra? **RA.:** *Não.* **Pesqu.:** Não ajudaria por quê? **RA.:** *(...) Eu não ajudaria se ela não "ajudasse eu"...* **Pesqu.:** Mas ela não ajudou você. Mesmo assim você ajudaria a cigarra? **RA.:** *Não.* **Pesqu.:** Por quê? **RA.:** *Porque ela não "ajudô eu".* **Pesqu.:** Mas antes você tinha dito que a formiga deveria ter ajudado a cigarra. Por que você mudou de opinião? **RA.:** *(...)*

Ao agir como elemento desequilibrador, o educador vai criar conflitos cognitivos, com o objetivo de estimular uma tomada de perspectiva pelo sujeito. E age como elemento coordenador quando promove a integração dos elementos do grupo por meio da discussão, do questionamento de idéias, visando, desta forma, a coordenação de diferentes perspectivas.

Vejamos a transcrição de uma parte do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e o grupo de crianças, sobre as ações das personagens da história OS DOIS BURRINHOS, para ilustrar o papel do educador, enquanto um

elemento que questiona procurando coordenar as diferentes perspectivas de um mesmo problema:

Pesqu.: BR., vamos supor que você, um dia, está carregando uma sacola muito pesada. GI e LE, estão com uma sacolinha bem leve. Você está cansada e diz: GI! LE! vamos parar um pouco para eu descansar. As duas não param e, como você não quer ficar sozinha, você também continua andando. De repente GI e LE tropeçam, caem e machucam o pé. Elas gritam para você: BR., por favor, ajude-nos! Você ajudaria GI e LE? BR.: *Não, porque elas não "esperavam eu prá descansar"*. **Pesqu.:** VI, você ajudariaa GI e LE? VI.: *Ajudaria, porque se eu não "ajudaria"...daí, ia "ficá" com o pé "doeno"*. **Pesqu.:** Se você ajudaria GI e LE, então por que razão você acha que o burrinho que carregava esponja deveria se afundar no rio? VI.: *(Ela fica surpresa com a pergunta; ri; tampa o rosto)... Isso eu não sei responder!* **Pesqu.** Você saberia responder, LG? LG.: *Eu ajudaria porque senão alguém "ia botá" a culpa "ni mim" (referindo-se GI e LE)*. **Pesqu.:** E por que você acha que o burrinho que carregava o sal não deveria ajudar o burrinho que carregava esponja? LG.: *Porque quando ele pediu "prá" parar, que ele "tava" cansado, o outro nem ligou*. **Pesqu.:** Mas quando você pediu para GI e LE pararem, elas também não pararam. Por quê você acha que elas merecem sua ajuda, enquanto que o burrinho que carregava esponja não merece ser ajudado? LG.: *Porque o da esponja era burro de verdade!* **Pesq.:** E as duas? LG.: *São gente!*

Ao desenvolver um trabalho de intervenção pedagógica com a clarificação de valores, o professor está atuando de forma positiva no processo de construção da autonomia moral, proporcionando ao aluno as oportunidades de tomar consciência de seus próprios valores.

Inicia-se, deste modo, um processo de descentração de sua própria perspectiva, por meio da qual o sujeito pode vir a compreender a diferença entre os seus valores individuais e os valores do grupo, evoluindo no processo de construção da moralidade.

Neste trabalho de intervenção pedagógica, a clarificação de valores envolveu a estratégia da assunção de papéis, via dramatização, no grupo 01; e a apresentação posterior das imagens gravadas em vídeo, com o grupo 02.

A classe composta por catorze alunos foi dividida em dois grupos (grupo 01 e grupo 02), cada qual contendo sete elementos. Procedeu-se à divisão em dois grupos, a fim de verificar os efeitos que as variáveis independentes

teriam no processo de construção da noção de justiça distributiva e na diminuição da responsabilidade objetiva. Essas variáveis independentes foram, respectivamente:

TABELA III - GRUPO X VARIÁVEL INDEPENDENTE

GRUPO	VARIÁVEL INDEPENDENTE
01	DRAMATIZAÇÃO
02	APRESENTAÇÃO POSTERIOR DAS IMAGENS GRAVADAS EM VÍDEO

Os contatos com os sujeitos da pesquisa ocorreram duas vezes por semana com o grupo 02 e uma vez por semana com o grupo 01. Este procedimento foi uma consequência natural da situação experimental adotada durante o processo de intervenção pedagógica.

Enquanto trabalhávamos com um grupo, o outro ficava fora da sala de aula, sob a responsabilidade de uma outra professora, realizando atividades pedagógicas organizadas e planejadas pela professora da classe.

O procedimento pedagógico utilizado em sala de aula para o relato da história não sofreu nenhuma alteração. Tanto no grupo 01 quanto no grupo 02 seguiu-se a seguinte sistemática:

- a) a conversa sobre as personagens da história, antes do relato da mesma;
- b) a construção de regras de conduta que seriam utilizadas durante o ato de contar histórias;
- c) a introdução de uma música para centralizar a atenção do grupo;
- d) a utilização do mesmo recurso pedagógico nos dois grupos;
- e) o ato de recontar a história oralmente.

3.4.3. Pós-Teste

A professora relatou novamente a história infantil **A Galinha Ruiva**, utilizando o mesmo recurso pedagógico do pré-teste, ou seja, o fantoche de varas.

Após o relato da história, os grupos a recontaram oralmente e, imediatamente, procedeu-se ao julgamento moral das ações das personagens.

Os elementos que participaram da aplicação do pós-teste foram, respectivamente:

TABELA IV - SEXO E IDADE DOS GRUPOS

GRUPO	IDENTIFICAÇÃO	SEXO	IDADE
01	BR	F	06 ANOS E 11 MESES
	GI	F	06 ANOS E 09 MESES
	MA	F	06 ANOS E 10 MESES
	LG	M	06 ANOS E 11 MESES
	VI	F	06 ANOS E 08 MESES
02	RE	M	06 ANOS E 09 MESES
	JU	F	06 ANOS E 11 MESES
	LE	F	06 ANOS E 11 MESES
	RI	M	06 ANOS E 10 MESES

O grupo 02 teve a participação de quatro elementos porque o DI, criança que participou do pré-teste, não participou do pós-teste. Reafirmamos aqui que todas as crianças tiveram os seus direitos assegurados na participação do processo de intervenção pedagógica e na aplicação dos testes.

Entretanto, somente as crianças que participaram da aplicação do pré e do pós-teste é que terão os seus depoimentos analisados, neste trabalho de pesquisa.

3.4.4. Procedimento Para Análise dos Dados

Com o objetivo de facilitar ao leitor o acesso às respostas emitidas pelos sujeitos, optamos pela transcrição do texto da Literatura Infantil, utilizado na sala de aula como elemento desencadeador do processo de reflexão sobre os valores morais, no corpo desta dissertação e não em anexo, como seria o procedimento adequado.

É necessário reafirmar que, para PIAGET (1932), o fato de submeter um problema moral à apreciação da criança significa abordar o assunto de forma indireta, na qual o objeto de estudo não pode ser, de forma alguma, a conduta moral ou ato moral do sujeito, mas, sim, tão somente o julgamento do valor moral emitido pela criança.

Ao efetuarmos uma análise qualitativa do julgamento do sujeito sobre um determinado valor moral, podemos evidenciar o nível de justiça em que se encontra frente a uma determinada ação infracionária e não suas decisões frente a um problema real.

HERSH (1984) afirma que Kohlberg também ressaltou que a análise do pensamento do sujeito, diante de uma situação hipotética, não significa que tal fato possa vir a representar uma ação real do indivíduo, diante de uma circunstância concreta.

Ao propiciar aos alunos situações-problemas cuja solução implique o julgamento moral num clima de confiança e respeito mútuo, supõe-se que se criem condições para que a criança progrida na construção das estruturas de raciocínio moral, que estarão disponíveis nos momentos de julgar uma situação hipotética ou uma situação real.

Neste trabalho de pesquisa, a análise qualitativa das respostas das crianças, ao julgarem as ações dos personagens, teve a intenção de submeter à comprovação empírica os objetivos deste estudo

Os diálogos, entre pesquisadora/aluno e aluno/aluno, foram analisados de modo a evidenciar as crenças e as situações nas quais elas são consideradas como válidas.

Durante o contato com o grupo de crianças, procurou-se desvelar qual foi o valor moral que permeou o julgamento das ações das personagens de cada história.

Uma vez desvelado o valor moral, foram elaboradas questões a partir das quais o grupo teve que se posicionar frente aos conflitos existentes. Esse posicionamento exigiu, por parte do grupo, uma reflexão sobre os motivos que os levaram a optar por um determinado valor sobre outro.

Ao provocar a reflexão sobre os conflitos cognitivo-morais, propiciamos aos grupos a oportunidade de argumentar, discutir e questionar os diferentes pontos de vista sobre um mesmo problema, procurando coordenar as diferentes perspectivas, tanto do ponto de vista do grupo, como dos elementos que faziam parte do contexto das histórias.

Utilizamos como categorias de análise os conceitos morais detectados por Piaget e a identificação de um ou de um grupo dos vinte e cinco argumentos detectados por Kohlberg.

A análise qualitativa dessas categorias, presentes nas respostas das crianças, permitiu-nos identificar o nível de justiça refletido pelo julgamento

moral sobre as ações das personagens. E, muito mais que isso, a importância do papel do educador como um agente gerador de conflitos morais que podem desencadear o processo de equilíbrio implícito na construção da moralidade.

Organizamos esta análise da seguinte forma:

- a) Análise do pré-teste:
 - a1) História Infantil: A Galinha Ruiva;
 - a2) Análise das respostas dos grupos 01 e 02, após o relato da história;
 - a3) Resultado do Pré-Teste.
- b) Análise do Processo de Intervenção Pedagógica:
 - b1) Histórias Infantis: A Cigarra e a Formiga; A Tartaruga Socorre o Coelho; Os Três Porquinhos e o Lobo; Os Dois Burrinhos;
 - b2) Análise das respostas das crianças do grupo 01, após a dramatização do texto e do grupo 02, após o relato da história;
 - b3) Análise das respostas das crianças do grupo 02, após a apresentação das imagens gravadas em vídeo.
 - b4) Considerações sobre o processo de intervenção pedagógica.
- c) Análise do Pós-Teste:
 - c1) Análise das respostas dos grupos 01 e 02, após o relato da história: A Galinha Ruiva;
 - c2) Resultado do Pós-Teste.

CAPÍTULO IV

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS

4.1. Análise do Pré-Teste

4.1.1. História Infantil: A Galinha Ruiva:(BILDER,P. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1987)

A Galinha Ruiva achou uns grãos de trigo no terreiro e convidou seus amigos Porquinho, Patinho e Ratinho para ajudar a plantar. Assim teriam sempre comida. Eles não ajudaram e ela teve que plantar sozinha. Assim que as plantinhas brotaram, a galinha voltou a convidar seus amiguinhos para ajudar a regar. Como ninguém se ofereceu, a galinha regou tudo sozinha, até que elas ficaram maduras e prontas para colher. Então a galinha convidou o Porquinho para ajudar a colher o trigo e derrubar os grãos, e ele disse que não queria. E outra vez ela fez o trabalho sozinha, enquanto o malandrino brincava despreocupadamente. Quando chegou a hora de moer o trigo, ela foi procurar a ajuda do Ratinho, mas ele nem quis saber de conversa, e lá foi a Galinha Ruiva socar os grãos no pilão, até fazer uma farinha bem branca e fofinha. Com toda aquela farinha, a

galinha quis fazer pão, e chamou o Patinho para ajudar a fazer a massa. Ele nem parou de brincar. Disse para ela que não podia e a galinha teve que fazer todo o trabalho sozinha. Nem adiantou pedir ajuda para assar o pão. Os três malandros nem quiseram ouvir. Ficaram dormindo debaixo de uma árvore, enquanto a Galinha Ruiva acendeu o fogo, esquentou o forno e colocou os pães para assar. Quando os pães ficaram prontos, a galinha tirou um por um de dentro do forno, e foi acordar os preguiçosos. _ Quem quer me ajudar a comer os pães? perguntou a nossa amiguinha. Aquilo sim, os três queriam, mas a galinha nem deu importância para eles. Arrumou a mesa, cortou uma enorme fatia de pão e começou a comer. _ Obrigada! - Falou. Agora não precisa. Podem deixar que como sozinha.

4.1.2. Análise das Respostas dos Grupos 01 e 02, Após o Relato da História

PIAGET (1932) afirma que as noções de cooperação e reciprocidade pertencem à moral da cooperação ou moral da autonomia, e que *"deve ser procurada sobretudo nos movimentos íntimos da consciência ou nas atitudes sociais pouco fáceis de definir nas conversações com a criança... (p.173)."*

Isso significa que somente por intermédio da identificação das noções sobre os princípios morais que subjazem ao julgamento infantil, é que se torna possível detectar o nível de justiça inerente à fala do sujeito.

No primeiro momento desta pesquisa, os sujeitos do grupo 01 e 02 detiveram-se na análise do fato de que os amigos da galinha não a ajudaram nos momentos em que foram solicitados, portanto é justo que a galinha não lhes dê um pedaço de pão, o que identifica a noção de reciprocidade como uma espécie de vingança regulamentada (Lei de Talião).

Vejamos a transcrição do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e as crianças dos grupos 01 e 02, nos quais a noção de reciprocidade pode ser identificada como sendo uma espécie de vingança regulamentada:

GRUPO 01

Pesq.:-Br., você acha que a galinha agiu certo ou errado, em não querer dar um pedaço de pão para os seus amigos? - Br.:- *Agiu Certo!* Pesq.:- Por quê? - Br.:- *Ela falou assim: não vou dar o pãozinho! Não ajudaram eu a fazer o pão!* - VI.: (continuando o raciocínio de Br) *Certo. Num ajudaram ela...*

Com o objetivo de compreender melhor a estrutura de raciocínio que a criança estava utilizando, a questão foi reformulada. Eis o protocolo:

Pesq.:- GI, vamos fazer de conta que você é o patinho. O patinho não ajudou a galinha a fazer nada. Mas, quando ele sentiu aquele cheirinho gostoso do pão, ele ficou com muita vontade de comer um pedaço. Você acha que a galinha deveria dar um pedaço de pão para você? - GI.: *Não! Porque quando a galinha falou assim: Patinho, vem me ajudar! Ele falou: Não porque eu tô brincando no rio!*

A criança em questão, não conseguiu vivenciar o ponto de vista da personagem e, por essa razão, analisou a situação sob a sua própria perspectiva. Continuamos com o diálogo:

Pesq.:-É verdade! Ele estava brincando no rio e não quis ajudar a galinha. Mas, quando o pão ficou pronto, ele ficou com vontade de comer um pedaço. A galinha deveria ou não deveria dar um pedaço, para o patinho?- GI.:- Não devia. - Pesq.:- Por quê?- GI.:-*Porque quando a galinha chamou: Patinho, vem me ajudar a fazer o pãozinho! Ele falou:- Não, porque eu tô brincando na lagoa.*

Como a criança continuava com o mesmo tipo de argumentação, decidiu-se por confrontar a perspectiva de GI com a perspectiva de outra criança. Vejamos:

Pesq.: MA, você concorda com a GI? - MA.:-(...). - Pesq.:- Se você fosse o patinho e quisesse um pedaço de pão e a galinha não o desse para você, você iria achar que a galinha estava certa ou errada? MA.:*Estava certa.* - Pesq.: por quê? - MA.: *Porque na hora de fazer o pão, ninguém ajudou ela.* - VI.: (Continuando o raciocínio de MA, só que levando em consideração a perspectiva da personagem.) *Ela tá certa...eu num ajudei...*

MA, a princípio, não consegue emitir sua opinião. A pergunta foi então reelaborada, visando à assunção da perspectiva da personagem por parte do sujeito, e MA, ao expressar sua resposta, não se pautou pela visão da personagem. Entretanto, VI., parece ter analisado o problema sob a ótica da personagem: "*Ela tá certa... eu num ajudei...*"

GRUPO 02

Pesq.: RE, você acha que a galinha agiu certo ou errado, quando ela não quis dar um pedaço de pão para os seus amigos? - **RE.:** *Agiu certo!* **Pesq.:** Por quê? - **RE.:** *Porque quando ela pediu ajuda para fazer o bolo, ninguém ajudou. Então, ela está muito certa!* - **Pesq.:** E você JU, o que você acha? - **JU.:** *Ela tá certa! Mesmo que eles falaram: Eu quero! Eu quero! Ela tá certa de não dar o pedaço do bolo prá eles.*

Os sujeitos do grupo 02, também se detiveram na análise do fato de que assim como os amigos não ajudaram a protagonista da história a fazer o pão, não mereciam receber nenhuma fatia do alimento.

A partir das respostas, emitidas pelas crianças, reformulamos as questões, com o objetivo de verificar se a concepção da noção de reciprocidade, como sendo uma espécie de vingança regulamentada, poderia ser modificada.

Passemos, portanto, à transcrição dos diálogos nos quais houve a intenção de verificar se as crianças, sujeitos dos grupos 01 e 02, verbalizariam uma concepção diferente do princípio moral de reciprocidade. Eis os extratos dos protocolos:

GRUPO 01

Pesq.:- VI, vamos fazer de conta que o porquinho ajudou a galinha a molhar os grãos de trigo. A galinha deveria dar um pedaço de pão para o porquinho? - **VI.:** *Deve!* - **Pesq.:** Por quê? - **VI.:** *Não sei.*

GRUPO 02

Pesq.: RI, vamos fazer de conta que o porquinho ajudou a galinha a plantar os grãos de trigo. Você acha que ela deveria ou não dar um pedaço de pão à ele? - RI. *Deve, porque ele ajudou a plantar o trigo.*

As respostas de VI (grupo 01) e de RI (grupo 02) refletem a noção de reciprocidade interpretado como uma forma de compensação. Ou seja, se houve algum tipo de ajuda à galinha, é justo que quem ajudou seja recompensado pela sua ação. Continuamos com a conversa e obtivemos outros dados interessantes:

Pesq.: Br., a galinha deveria ou não deveria dar um pedaço de pão para o porquinho? - Br.: *O porquinho falou assim: eu vou arrumar a minha poça! Eu não posso ajudar você!* - **Pesq.:** LG, a galinha deveria ou não deveria dar um pedaço de pão para o porquinho? - LG.: *Não, porque eles não ajudaram ela.*

BR. e LG., crianças pertencentes ao grupo 01, não conseguiram refletir sobre a ação das personagens, de acordo com outra perspectiva. O que demonstra, claramente, a centração do pensamento desses sujeitos nos fatos da história tal como foi narrada pela primeira vez.

GRUPO 01

Prosseguimos o diálogo junto aos sujeitos dos dois grupos, com o objetivo de tentar esclarecer, ainda mais, a noção de reciprocidade subjacente às respostas das crianças. Formularam-se questões conflituosas, nas quais a noção de reciprocidade, cooperação e igualdade estavam implícitas às ações das personagens. Vamos aos protocolos:

GRUPO 01

Pesq.: GI, vamos fazer de conta que o patinho ajudou a galinha a levar o cesto de trigo, para casa. E o porquinho ajudou a molhar os grãos de trigo. Para quem a galinha deve dar o pedaço maior de pão? - GI.: *Pros dois.* -

Pesq.: Por quê? - **GI.:** *Porque os dois ajudou.* - **Pesq.:** E você LG, concorda com GI? - **LG.:** *Os dois ajudaram. Por isso o pedaço tem que ser igual. Até o da galinha tem que ser igual!* - **Pesq.:** Por quê? - **LG.:** *Porque todos trabalharam.*

A noção de igualdade parece preponderar na fala das crianças. Por essa razão foi introduzido um elemento novo na situação, com o objetivo de constatar se os sujeitos efetuariam ou não alguma modificação na sua forma de pensar. Eis o resultado:

Pesq.: Uma menina, da outra escola, me disse que a galinha teria que dar o pedaço maior para o porquinho. Essa menina está certa ou errada? **TODOS.:** *Errada!* - **Pesq.:** por quê? **TODOS.:** *Porque todos ajudaram.*

Percebe-se aqui que, na manifestação do pensamento do grupo, a noção de igualdade subjaz ao julgamento da ação. Entretanto, ao se argüir cada criança sobre a mesma situação, as respostas não se mantêm. Vejamos:

Pesq.: Br., o que você pensa disso? Os dois merecem receber o pedaço igual de pão, ou o porquinho deve receber o pedaço maior? - **Br.:** (...). **Pesq.:** Se você fosse a galinha, o que você faria? - **Br.:** *Não ia dar o pedaço!* - **Pesq.:** Não ia dar o pedaço de pão, nem se eles tivessem ajudado um pouco? - **Br.:** *Não, porque eles num ajudaram.* - **Pesq.:** MA., se você fosse a galinha, daria um pedaço de pão maior para o patinho ou para o porquinho? - **MA.:** *Para o porquinho, porque ele é mais grande e o patinho é mais pequeno.* - **Pesq.** E o ratinho, não ganha nada? - **MA.:** *Não porque ele num ajudou.* - **Pesq.** Então é justo comer o pão na frente do ratinho e não dar um pedaço à ele? - **MA.:** *É.* - **GI.:** (interrompendo a fala de MA); *Se ele tivesse ajudado...ele tinha ganho um pãozinho...mas ele num ajudou...*

Podemos perceber que BR. continua com dificuldade de analisar a situação sob outra perspectiva. MA. efetua uma relação entre o tamanho da personagem e o tamanho do pedaço de pão e, quando questionada sobre a condição do ratinho, ela acredita que, assim como ele não colaborou de nenhuma forma, não merece comer o pão (Justiça Retributiva). Ou seja, é justo que se coma o pão na frente deste personagem sem dar-lhe um pedaço (sanção expiatória). GI. demonstrou uma certa dúvida quanto à atitude a ser tomada em relação ao ratinho, mas, prevalece a sanção expiatória na sua fala.

A noção de igualdade para o grupo 01 está diretamente relacionada com a de reciprocidade (Lei de Talião), em que cada um tem o que faz por merecer. Se a personagem cooperou de alguma forma com a protagonista da história, merece receber a recompensa (igualdade). Caso contrário, não merece nenhum tipo de complacência e a punição tem como objetivo a vingança.

Para JU, criança pertencente ao grupo 02, a noção de igualdade está relacionada com o tipo de tarefa que cada personagem realizou (cooperação = extensão do trabalho). Eis o extrato do protocolo:

GRUPO 02

Pesq.: JU, vamos fazer de conta que o patinho ajudou a galinha a molhar o trigo e, o porquinho ajudou a plantar os grãos de trigo. Para quem a galinha deveria dar o pedaço maior de pão? - **JU.:** *O pedaço mais pequeno deve ser prá ela (referindo-se a galinha). E deve partir o mesmo tanto para os dois.* - **Pesq.:** por quê? - **JU.:** *Porque os dois ajudaram e ela só tava enterrando (referindo-se ao plantio dos grãos de trigo).* - **Pesq.:** Mas a galinha fez quase tudo sozinha. O patinho só ajudou a molhar e o porquinho a plantar. Por que a galinha teria que ficar com o pedaço menor de pão? - **JU.:** *Porque o porquinho ia fazendo buraquinho (cavando a terra) e pondo (colocando) a semente. A galinha ia só enterrando (jogando terra sobre os grãos).*

Como se pode observar, a noção de igualdade está diretamente relacionada com a extensão ou com a dificuldade do trabalho realizado. Podemos inferir que subjaz, à fala da criança, a idéia de que o cansaço físico da personagem foi o elemento desencadeador deste julgamento moral.

Introduzimos, também neste momento, o mesmo elemento novo que fez parte da conversa com as crianças do grupo 01. Vejamos o que aconteceu:

Pesq.: Uma menina, lá da outra escola, me disse que a galinha teria que dar o pedaço maior para o porquinho porque ele é maior e tem mais fome. Essa menina está certa ou está errada? - **JU.:** *Está errada! O pedaço maior tem que ser pros dois.* - **Pesq.:** RE, você acha que a galinha deveria dar o pedaço maior para o porquinho ou para o patinho? - **RE.:** *Para o porquinho, ele tem mais fome.* - **JU.:** (antecipa sua resposta); *O patinho come mais milho.* **Pesq.:** E por isso o patinho merece um pedaço menor de pão? - **JU.:** (...)

JU. continua com o mesmo argumento e, quando RE. se posiciona no sentido de que o porquinho merece o pedaço maior de pão, porque ele é maior e, conseqüentemente, sente mais fome, o sujeito interrompe a fala de RE, dizendo que "*o patinho come mais milho...*"

Podemos perceber que JU expressa uma argumentação curiosa. Enquanto não existe uma outra visão do problema, ela é categórica na sua resposta, mas, ao ser confrontada com uma outra perspectiva, sua argumentação sofre modificações, que ela não consegue explicar, no sentido de complementar o raciocínio de RE, sobre o motivo pelo qual o porquinho merece o pedaço maior de pão.

Com o objetivo de clarificar ainda mais a noção de reciprocidade do grupo 01, as questões foram reformuladas no sentido de verificar as situações nas quais prevalece a "Lei de Talião". Eis algumas respostas que clarificam a noção de reciprocidade e a noção de solidariedade:

GRUPO 01

Pesq.: É justo ajudarmos somente as pessoas que nos ajudam? - **GI.:** *É.*
Pesq.: Por que não devemos ajudar quem não nos ajuda? - **MA.:** *Porque eles nunca fizeram nada prá gente.* - **LG.:** (completando a resposta de MA); *Porque eles num gostam da gente.* - **GI.:** (continuando com o raciocínio do grupo) *Porque eles num brincam com a gente.* - **Pesq.:** VI, você ajudaria uma coleguinha que nunca te ajudou a fazer nada? - **VI.:** *Não!* **Pesq.:** por quê? - **VI.:** *Porque eles nunca me ajudaram.*

As respostas de Gi, MA, LG e VI, crianças pertencentes ao grupo 01, não deixam dúvidas sobre o real significado da noção de reciprocidade, que é entendida como uma espécie de vingança regulamentada.

Ao dar prosseguimento ao diálogo, a fala de MA e de GI revelam a especificidade da noção de reciprocidade entendida como Lei de Talião. Vejamos:

Pesq.: E você, MA? - **MA.:** *Eu ajudaria. Talvez eles também ajudaria a gente.* - **Pesq.:** E você, GI? - **Sim** (com a cabeça). *Porque a gente tem que ser boazinha pá todo mundo.* - **Pesq.:** E o que é "ser boazinha prá todo mundo"? - **GI.:**

Mesmo que a pessoa não gosta de mim, eu tenho que ajudar, pá Deus perdoar eu! - Pesq.: Então por quê você disse que a galinha não deveria dar o pão para ninguém, porque ninguém a ajudou? - Gl.: (...) *Não sei*

O fato de "ajudar alguém" está relacionado a um futuro próximo, no qual se possa vir a necessitar do "auxílio" dessa pessoa, que por sua vez poderá se negar a "prestar o favor", devido ao fato de não ter recebido ajuda anteriormente (olho por olho e dente por dente). Ou, o fato de se negar a "ajudar alguém" poderá vir a ser a causa de um castigo divino, oriunda de um ser superior, no caso, Deus. Isso significa que a ajuda depende sempre de algo que é exterior ao eu, e não de uma decisão que o sujeito toma independentemente de um controle externo.

Embora num primeiro momento pareça existir contradição na fala de GI e de MA, na realidade ela não existe. Em ambas as situações a concepção do valor moral de reciprocidade é a mesma. O que ocorre é uma verbalização diferenciada da mesma concepção, ou seja, é justo não ajudarmos quem não nos ajuda (reciprocidade = vingança regulamentada), mas, por outro lado, é necessário que ajudemos aquele que se recusou a nos prestar um favor. Isso porque, se um dia viermos a necessitar do seu auxílio, ele (o sujeito que se recusou a prestar o favor) poderá recusar-se a nos ajudar, o que caracterizaria a Lei de Talião. Portanto, a concepção do princípio moral em questão permanece o mesmo, demonstrando que não existe contradição na argumentação.

Na mesma oportunidade, as questões foram redimensionadas com o objetivo de compreender até que ponto os sujeitos do grupo 01 estavam concebendo a noção de reciprocidade como uma forma de cooperar por medo da punição. Vejamos:

GRUPO 01

Pesq.: LG, você ajudaria um amigo que nunca fez nada para você? - LG.: Ajudaria, porque senão ele fica bravo comigo. - Gl.:(intervém na conversa, expondo a sua perspectiva); Ele (referindo-se ao LG) não pode ajudar! Só se

ele for bonzinho (referindo-se ao amigo). Pesq.: E você, MA? - MA.: *Se ele* (referindo-se ao LG) *quiser fazer, ele faz. Mas ele* (referindo-se ao amigo) *não vai bater na gente, porque ele não é nosso pai!* - Pesq.: Então quando o pai ou a mãe da gente pede para fazermos alguma coisa, temos que fazer? -MA.: *Tem, porque senão a gente apanha.* - Pesq.: Mesmo que a gente não queira fazer, temos que fazer? - MA.: *Tem.* - GI.: (continua a argumentação de MA); *Deus não perdoa se a gente não faz.* - LG.: (continuando com a argumentação de GI); *Ele* (referindo-se à Deus) *fica triste.*

LG. concebe a noção de cooperação como a "*ajuda por medo de magoar o outro*". GI reflete sobre a argumentação de LG e afirma que a cooperação deve estar relacionada com uma condição: "*ser bonzinho!*", o que significa que o fato de o amigo ficar bravo não é condição suficiente para que LG coopere com ele (justiça retributiva).

MA parece vislumbrar, na sua resposta, uma noção de justiça distributiva, na qual a equidade pode prevalecer na ação de LG: "*se ele quiser fazer, ele faz*". Entretanto, ela justifica a sua fala utilizando um raciocínio totalmente pautado na moral heterônoma: "*mas ele não vai bater na gente, porque ele não é nosso pai*".

Estaria havendo aqui o prenúncio de uma fase de transição? Ou estaríamos diante de dois tipos de regras sociais(coação e cooperação), que são perfeitamente compreendidas pela criança e diante das quais ocorre a opção por um ou outro comportamento?

Caso o sujeito realmente consiga distinguir os dois tipos de relação: coercitiva e cooperativa, poderemos inferir que ele reproduz um comportamento e um pensamento que lhe foram ensinados, mas que, nas situações nas quais esse "ensinamento" não precisa ser reproduzido, ele é livre para expressar o que realmente pensa, sobre as situações que vivencia.

Visando desenvolver mais a idéia que estava permeando o julgamento do grupo, introduzimos, no diálogo, a noção de autoridade do adulto versus a questão da empatia da criança. Eis o resultado:

Pesq.: *Se a mãe da gente pedir para emprestarmos um brinquedo, para outra criança, temos que emprestar?* - **GI.:** *Tem.* - **Pesq.:**LG, vamos fazer de conta que o Joãozinho foi passear na sua casa e, quer brincar com o seu carrinho. Você não gosta do Joãozinho porque ele nunca empresta os

brinquedos dele para você. Mas a sua mãe mandou você emprestar! Você emprestaria? - LG.: *Não.* - Pesq.: por quê? - LG.: *Porque ele nunca empresta nada para mim.* - Pesq.: Mas a sua mãe mandou você emprestar! - LG.: (...). - Pesq.: Você emprestaria ou não emprestaria? - LG.: *Não.* - Pesq.: E o que você vai dizer à sua mãe? - LG.: *Mãe ele é muito pequenininho! Ele não sabe controlar esse carrinho!* - Pesq.: Isso que você vai dizer à sua mãe é verdade ou mentira? - LG.: *É verdade!* - Pesq.: Br., se sua mãe mandar você emprestar a sua boneca, para uma menina que você não gosta. Você emprestaria? - Br.: *Não, porque ela nunca empresta nada para mim.* - Pesq.: Mas a sua mãe mandou você emprestar! O que você vai dizer à ela? - Br.: *Mãe, ela nunca empresta nada prá mim. Então, eu não vou emprestar a boneca prá ela.*

Podemos observar que o elemento novo -"empatia"- não teve grande repercussão na resposta dos sujeitos. As crianças se prenderam ao fato de que o amigo ou a amiga não lhe emprestara os seus brinquedos, e por isso, a ordem dada pelo adulto, não é considerada como justa.

LG. elabora uma argumentação que não desagradaria o adulto e que o desobrigaria de obedecer a tal ordem. A criança se detém na análise da relação entre iguais (*não é justo emprestar os brinquedos à outra criança, porque ela não empresta os seus*). A noção de reciprocidade, neste caso, não pode ser interpretada como uma espécie de vingança, mas sim, como uma consequência natural dos fatos (Sanção Por Reciprocidade), distinguindo perfeitamente a noção de justiça da noção de autoridade (obediência cega ao adulto).

BR é muito mais direta na sua fala, chegando a questionar a validade de obedecer à determinação do adulto.

Vejam agora como as crianças do grupo 02 reagem diante da situação hipotética, em que se encontra o conflito cognitivo-moral: Autoridade X Obediência à Regra, sem a presença do elemento empatia. Eis os protocolos:

GRUPO 02

Pesq.: LE, vamos fazer de conta que eu vou à sua casa e levo uma menina comigo. Ela chega na sua casa e quer mexer em todos os seus brinquedos! Você deixaria? - LE.: *Eu deixava porque ela não faz muita bagunça.* - Pesq.: E se quando você fosse à casa dessa menina, ela não deixasse você brincar

com nenhum brinquedo dela? - LE.: (...) - Pesq.: É justo você deixar ela brincar com os seus brinquedos? - LE.: *Não.* - Pesq.: Mas a sua mãe mandou você deixar ela brincar com os seus brinquedos! Como você vai explicar à sua mãe que não vai deixar ela brincar? - LE.: (...) - Pesq.: O que você iria dizer à sua mãe? - LE.: *Eu ia falar que queria deixar mas, ela faz muita bagunça no meu quarto e daí eu tenho que arrumar!*

As crianças do grupo 01 e do grupo 02 são capazes de compreender a diferença entre a necessidade de obedecer e a validade dessa obediência cega. A não obediência, entretanto, vem acompanhada de uma desculpa ou de uma argumentação verdadeira, a qual poderá satisfazer o adulto, que, por sua vez, não se sentirá desautorizado e, por esse motivo, não aplicará nenhuma punição.

4.1.3. Resultado do Pré-Teste

A análise das respostas dos sujeitos demonstra claramente que:

- .a) houve a identificação do sujeito com a personagem principal do texto;
- .b) a personagem principal foi concebida como vítima;
- .c) a reciprocidade foi concebida como uma espécie de vingança regulamentada;
- .d) não há distinção entre as noções de reciprocidade, cooperação, solidariedade e igualdade;
- .e) existe conflito entre autoridade e a extensão dos direitos de autoridade e liberdade.

Os elementos que participaram do pré-teste encontram-se no nível de moralidade heterônoma, no qual há o predomínio da responsabilidade objetiva e da justiça.

QUADRO I - GRUPO X NÍVEL DE JUSTIÇA, NO PRÉ-TESTE

GRUPO	NÍVEL DE JUSTIÇA
01	RETRIBUTIVA
02	RETRIBUTIVA

4.2. Análise do Processo de Intervenção Pedagógica

Antes de julgar as ações das personagens das histórias, as crianças do grupo 1, primeiro recontavam-na oralmente e depois dramatizavam as situações descritas.

A utilização da dramatização, como variável independente, teve a intenção de verificar se o trabalho com a assunção de papéis implicaria a redução da responsabilidade objetiva.

Essa hipótese fundamenta-se no estudo de BZUNECK (1979), no qual o autor admite que a construção da moralidade está diretamente relacionada à existência de fatores ambientais relevantes. Tais fatores, nada mais são do que as oportunidades que se apresentam ao sujeito para que possa vir a assumir papéis, ao estabelecer trocas sociais.

Segundo este pesquisador, quando um sujeito assume um papel, está compreendendo a perspectiva do indivíduo. Naturalmente, essa capacidade de assumir papéis evolui com a idade, de acordo com a progressão dos estágios

qualitativos, os quais vão estruturando a compreensão do sujeito a respeito de sua própria perspectiva e da perspectiva dos demais. Deste modo, a capacidade de julgar uma situação evolui, gradativamente, possibilitando-lhe coordenar duas ou mais perspectivas, simultaneamente.

Quanto à dramatização do texto, os sujeitos têm a oportunidade de vivenciar a perspectiva da personagem, colocando-se no lugar de outrem. Assim lhe será possível analisar a situação tanto da perspectiva da personagem quanto de sua própria perspectiva.

Após ouvirem a história, as crianças do grupo 02 recontavam-na e imediatamente procedia-se ao julgamento moral das ações das personagens.

Toda essa atividade foi gravada em vídeo, que, no dia seguinte, era apresentado aos elementos do grupo, com o objetivo de propiciar-lhes a oportunidade de refletirem sobre seus julgamentos e emitirem novos julgamentos.

Esse novo julgamento era confrontado com o anterior, visando verificar se, o fato de a criança refletir sobre o seu próprio ponto de vista, implicaria no processo de descentração de seu pensamento e, conseqüentemente, a redução da responsabilidade objetiva.

Não nos interessou, em nenhum momento, a verbalização de um conceito considerado moralmente correto.

A intervenção desenvolveu-se sob a forma de um diálogo semi-estruturado, durante o qual a resposta dos sujeitos engendrava uma nova hipótese, que determinava a formulação de outras perguntas e, por conseguinte, outras respostas por parte dos sujeitos.

4.2.1. História Infantil: A Cigarra e a Formiga (Coleção 4 Estações, INVERNO. Edelbra-Indústria Gráfica e Editora Ltda. RS,s/d)*

Durante os meses de verão, uma cigarra cantava muito feliz nas ramagens das árvores. No chão uma formiguinha carregava folhas, fazendo muito esforço durante todo o dia. Um dia, a formiguinha, após duro trabalho para fazer provisões de alimentos que guardava em sua casa, ouviu a cigarra dizer: Minha amiga, porque carrega sempre todo esse peso? Acho que faz isso a vida inteira, não é? Você deveria fazer como eu, cantar e viver a vida sem sacrifícios. A formiguinha não respondeu, continuando o seu trabalho. Com a chegada do inverno, começaram a tombar as folhas secas das árvores e os raios de sol já não aqueciam as flores. A cigarra sentiu-se aflita, deixou seu violino de lado, parou de cantar e saiu à procura de abrigo. Foi à casa da formiga e bateu-lhe à porta, dizendo: Como vai, amiga formiga? Vim pedir abrigo, pois a neve cai e as árvores estão descobertas. Estou com frio e fome. A formiga, olhando bem nos olhos da cigarra, disse:- Você não é aquela cigarra que disse para que eu parasse de trabalhar? O que fez durante o verão?-Cantei, disse ela. Então a formiga disse:-Enquanto você cantava, eu trabalhei para ter alimento, agasalho e abrigo para quando o inverno chegasse. Mas, já que a única coisa que você sabe fazer é cantar, vá pegar o seu violino e volte para minha casa. A sua música irá alegrar à todas nós, durante o inverno.

* O final da história foi modificado, pela pesquisadora, com o intuito de trabalhar com a noção de justiça distributiva

4.2.2. Análise das Respostas das Crianças do Grupo 01, Após a Dramatização e do Grupo 02, Após o Relato da História

O respeito da formiga à vida da cigarra, no texto, prevalece sobre suas ações, o que caracteriza a noção de uma justiça distributiva e igualitária. Entretanto, as crianças não perceberam a existência dos princípios morais que nortearam a atitude da formiga. Vejamos:

GRUPO 01

Pesq.: Br., a formiga agiu certo ou errado, ao deixar a cigarra entrar em casa? - **Br.:** *Certo, porque ela* (referindo-se à formiga) *deixou ela* (referindo-se à cigarra) *entrar.* - **Pesq.:** VI, a formiga agiu certo ou errado? - **VI.:** *Certo, porque ela* (referindo-se à cigarra) *cantou.* - **Pesq.:** MA, a cigarra não ajudou a formiga a trabalhar. Enquanto a formiga trabalhava, a cigarra só cantava. Quando chegou o inverno e, ela sentiu frio e fome, ela foi pedir ajuda da formiga. A formiga agiu certo ou errado, em deixar a cigarra entrar em sua casa? - **MA.:** *Agiu certo, porque ela* (referindo-se à formiga) *pediu prá ela cantar* (referindo-se à cigarra) *e, ela cantou.* - **Pesq.:** GI, se você fosse a cigarra, acharia justo que a formiga te ajudasse? - **GI.:** *Acharia!* - **Pesq.:** por quê? - **GI.:** *A formiga falou assim: se você quiser ficar tem que cantar prá nós! Ela cantou. Se ela não tivesse cantado, ela (a cigarra) não tinha entrado.*

As crianças do grupo 01, após recontarem a história oralmente e dramatizarem o texto, detiveram-se na análise das "condições" que a protagonista da história apresentou à cigarra. O fato de cantar, durante todo o inverno, dentro da casa da formiga, foi interpretado como um castigo, uma punição para a cigarra.

Como os sujeitos, pertencentes ao grupo 01, não perceberam, não identificaram o nível de justiça que permeou a ação da protagonista da história, esta foi retomada, como se pode verificar na transcrição dos extratos dos protocolos abaixo:

Pesq.: MA, enquanto a formiga estava trabalhando, a cigarra estava cantando. O que foi que a cigarra disse para a formiga? - MA.: *Por que você não canta que nem eu?* - Pesq.: E depois? - MA.: *A formiga nem ligou* - Pesq.: E a formiga continuou a fazer o quê? - MA.: *A catar as folhas.* - Pesq.: Para quê? - MA.: *Para ela comer.* - Pesq.: Quando chegou o frio o que aconteceu? - MA.: *A cigarra veio bater na porta da formiga prá pedir prá deixar ela ficar.* - Pesq.: E aí, é justo ou não é justo ajudar a cigarra? - MA.: *Ela pode entrar, porque na hora que a formiga tava trabalhando, ela (a cigarra) tava cantando. Mas, quando ela (a formiga) pediu prá ela (a cigarra) cantar, ela cantou.*

Ao nos certificarmos da compreensão do texto, pela criança, foram criados conflitos cognitivo-morais na "condição estabelecida pela formiga", segundo a visão dos sujeitos, com o objetivo de trabalhar com o nível de justiça retributiva X o nível de justiça distributiva, introduzindo o conflito moral entre a preservação da vida versus o não cumprimento à regra estabelecida. Vejamos a transcrição das respostas dos sujeitos:

Pesq.: Vamos supor que o violão da cigarra tivesse quebrado... - MA.: (interferindo a minha fala) *Aí ela não podia entrar, porque daí ela não ia cantar.* - Pesq.: Br., vamos supor que a cigarra ficou rouca. A cigarra não poderia cantar. Você acha que a formiga deveria deixar a cigarra entrar? - Br.: *Não!* - Pesq.: por quê? - Br.: *Porque sem o violão dela, ela não ia entrar.* - Pesq.: E se ela estivesse rouca? - Br.: *Não!* - Pesq.: por quê? - MA.: (apressando-se a responder); *Porque ia pegar resfriado nas formigas!* - Pesq.: Mas a cigarra não estava resfriada! Ela só estava rouca e não poderia cantar e, como o violão estava quebrado ela não poderia tocar. E ela foi pedir ajuda... MA.: (interrompendo, novamente, a minha fala) *Ela podia entrar, porque daí a gente dava remédio prá ela sarar e ela cantava prá gente. E, consertava o violão dela e ela tocava prá gente!* - Gl.: (completando o raciocínio de MA) *A gente dano remédio prá ela, ela não ficava mais rouca...sarava e não pegava rouca (rouquidão) nas formigas.* - Pesq.: VI, se a cigarra aparecesse na porta de sua casa, com o violão quebrado e dizendo que não poderia cantar. Você daria ajuda para a cigarra? - VI.: *Não, porque a viola dela tava quebrada.*

Como se pode observar em nenhum momento foi admitido pela criança, que a formiga prestasse uma ajuda incondicional à cigarra. Diante das situações em que supostamente a cigarra estaria impedida de cantar, as soluções encontradas pelas crianças foram sempre no sentido de superar tais impossibilidades, permanecendo sempre o princípio de que "entrando, ela deveria cantar!"

A idéia de que somente devemos ajudar alguém, a partir do momento em que poderemos vir a ser beneficiados de alguma forma, parece ser a força motriz do pensamento das crianças que fizeram parte desse grupo.

Poderíamos afirmar que esta forma de proceder é uma característica do pensamento infantil? Ou, talvez um modo de proceder que reflete a interferência do adulto na educação da criança? Qualquer tipo de inferência, de nossa parte, seria imprudente, neste momento.

O grupo 02, após o relato do texto, pela professora, recontaram a história oralmente e, imediatamente, procedeu-se ao diálogo entre pesquisadora e crianças. Os sujeitos detiveram-se na análise do comportamento da cigarra, enquanto a formiga trabalhava, razão pela qual, não merece nenhum tipo de complacência. Vejamos:

GRUPO 02

Pesq.: RE, a formiga agiu certo ou errado? - RE.: Errado. - Pesq.: por quê? - RE.: Porque a cigarra não ajudou a formiga! - Pesq.: Mas depois a cigarra ficou tremendo de frio e com muita fome... - RE.: (continuando o meu raciocínio); Daí a formiga ficou com dó e deixou ela entrar! - Pesq.: Isso. E você acha que a formiga agiu certo ou errado em deixar a cigarra entrar? - RE.: Certo. - Pesq.: por quê? - RE.:(...) Porque a cigarra ajudou ela... na festa ela cantou... - Pesq.: LE, a formiga agiu certo ou errado? - LE. Errado! - Pesq.: por quê? - LE.: Porque a cigarra não ajudou ela. - Pesq.: O que a cigarra fazia enquanto a formiga trabalhava? - LE.: Falou prá ela parar de trabalhar!

RE não consegue expor seu pensamento, confundindo as informações. Num primeiro momento, a cigarra não merece auxílio porque se recusou a ajudar a formiga no seu trabalho. Continuamos com a conversa e, num segundo momento, ele acredita que a formiga agiu certo em socorrer a cigarra, justificando que esta, de uma certa forma, ajudou a formiga: afinal, "*na festa, ela cantou...*". Embora haja ambigüidade na argumentação de RE, nas duas situações expostas por ele prepondera a noção de justiça retributiva. No primeiro caso há a concepção de reciprocidade como sendo pura vingança (Sanção

Expiatória). Já no segundo caso, ele se pauta pela ação final da cigarra. O fato de "*ter cantado*", e, portanto, obedecido à norma imposta pela formiga, justifica a ação da protagonista em relação à personagem.

LE é categórica ao afirmar que a formiga agiu erradamente, afinal não é justo ajudar a cigarra porque, além dela não ter auxiliado a formiga, ainda falou "*prá ela parar de trabalhar*", caracterizando o nível de justiça retributiva e a noção de reciprocidade como sendo a Lei de Talião.

Com o objetivo de esclarecer mais essas noções, a discussão foi retomada com o grupo. Eis o resultado dos protocolos:

GRUPO 02

Pesq.: RE, por que será que a formiga ajudou a cigarra? - **RE.:** (...). - **Pesq.:** Qual foi o motivo que levou a formiga a ajudar a cigarra? - **RE.:** (...) - **JU.:** (neste momento JU intervém tentando explicitar ao colega a situação) *Por exemplo: Eu sou a cigarra! Eu não merecia a ajuda da formiga, né LE? Não merecia porque não ajudei ela pegar comida...Por isso eu não merecia ajuda!*

RE continua confuso e JU, ao interferir no diálogo assume a perspectiva da cigarra e, afirma que assim como ela não tinha ajudado a formiga a recolher as folhas, não merecia ajuda (reciprocidade = vingança).

Entretanto, ao confrontar a perspectiva de JU com a atitude da formiga que não negou auxílio à cigarra, JU fica perturbada e acredita que por ter recebido ajuda, sem merecer, ela deveria retribuir com um presente a generosidade da formiga (retribuir = pagar, recompensar). Vejamos:

Pesq.: Se você fosse a cigarra, acha que não mereceria ajuda! Mas a formiga te ajudou! Por quê será que ela te ajudou, mesmo você não merecendo ajuda? - **JU.:(...)** *Se ela me ajudou é porque eu agi de uma maneira certa.* - **Pesq.:** Se ela te ajudou foi porque você fez uma coisa certa? - **JU.:** *Não! Se ela me ajudou, eu tenho que dar alguma coisa prá ela...* - **Pesq.:** Mas a cigarra deu alguma coisa para a formiga... - **JU.:** (...). - **Pesq.:** O que foi que a cigarra deu para a formiga? - **JU.:** *Nada!* - **Pesq.:** O que foi que a formiga pediu para a cigarra? - **RI.:** (intervém na conversa) *Cantar!* - **Pesq.:** A formiga disse: Eu deixo você entrar na minha casa, assim você vai cantar o tempo todo para nos alegrar! Então, a cigarra teve que dar alguma coisa para a formiga. - **JU.:** *Não! Alguma coisa de presente, eu tô falando.* - **Pesq.:** Um

presente? - JU.: *É! Um presentão bem grande... uma máquina de lavar roupa ou uma máquina de costurar. Eu posso até arrumar uma empregada prá ela(...). Todo mês, eu pago...*

Com o intuito de esmiuçar mais o significado do princípio moral que estava norteando o posicionamento das crianças, prosseguimos o diálogo:

GRUPO 02

Pesq.: LE, você ajudaria ou não a cigarra, se ela não pudesse cantar para você? - LE.: *Eu não ajudaria porque ela não canta prá mim!* - Pesq.: E se ela cantasse? - LE.: *Aí, eu ajudaria.* Pesq.: O que você acha, JU? - JU.: *Se o violão dela tava quebrado, a formiga dava um dinheiro prá ela e consertava(...) e tocava o dia inteirinho(...). Eu se fosse a formiga, fazia isso sim.* - Pesq.: E você RI, o que faria? - RI.:(...) - Pesq.: Se você fosse a formiga e a cigarra não pudesse tocar para você. Você ajudaria ou não ajudaria a cigarra? - RI.: *Não!* - Pesq.: Por quê? - RI.: *Porque daí ela não pode cantar prá mim.* -Pesq.: E se ela pudesse cantar para você? - RI.: *Aí, eu ajudaria.*

O auxílio da formiga à cigarra está diretamente relacionado com a forma pela qual a cigarra poderá retribuir o favor. Ou seja, procura-se solucionar todos os imprevistos que impediriam a cigarra de cumprir a regra imposta pela formiga, segundo a visão do grupo, para justificar a ação da formiga em ter acolhido a cigarra.

Introduzimos uma conseqüência natural da ausência de auxílio à cigarra: sua morte. Vejamos como a situação-problema é solucionada:

Pesq.: E se o violão dela estivesse quebrado, você a deixaria morrer de fome e frio? - RI.: *Sim (com a cabeça)* - Pesq.: Por quê? - RI.: *Eu não ia(...) Eu ia dar uma comida prá ela, só!* - Pesq.: Só comida? - RI.: *Sim (com a cabeça)* - JU.:(complementando o pensamento de RI); *Eu dava comida, mas, não deixava ela entrar.* - Pesq.: Por quê você não "deixava" ela entrar? - JU.: *Porque é um jeito errado. A gente pode dar comida, mas ela não pode vim na nossa casa. Se ela tava morrendo de frio, eu dava um cobertor prá ela.* - Pesq.: E por quê você daria comida e cobertor para ela? JU.: *Porque ela tava com fome e frio.* - Pesq.: E qual a diferença entre você dar comida e cobertor prá ela, fora de sua casa e você dar comida e cobertor prá ela, dentro da sua casa? - JU.: *A diferença é que dentro da minha casa, ela não sente frio. E lá fora ela sofre...*

Quando RI é confrontado com a possibilidade de que a falta de comida e de agasalho poderia causar a morte da cigarra, ele reformula a sua argumentação dizendo que daria comida (= *impediria que a cigarra morresse de fome*). JU intervém e afirma que daria comida e cobertor para a personagem, mas não permitiria a sua entrada em casa porque "*dentro da minha casa, ela não sente frio e lá fora ela sofre...*" (= *deve-se preservar a vida da cigarra, mas ela deve sofrer para aprender a necessidade de ajudar as pessoas e, conseqüentemente a obrigação de trabalhar*).

4.2.3. Análise das Respostas do Grupo 02, Após a Apresentação das Respostas, Gravadas em Vídeo

No dia seguinte retomamos a discussão com o grupo 02, depois de apresentarmos as imagens da sessão do dia anterior, gravadas em vídeo. As crianças assistiram à apresentação da fita inteira e, após o término deste primeiro momento, houve a discussão sobre os fatos registrados.. Analisemos a seguir os protocolos:

Pesq.: RE, você continua pensando da mesma forma? - RE.(...). - Pesq.: Ontem, você tinha dito que a formiga agiu errado quando ajudou a cigarra. Você continua achando que a formiga agiu errado? - RE.: Certo! Pesq.: Por quê?-RE.: Porque ela ajudou a formiga... - Pesq.: De que jeito ela ajudou a formiga? - RE.: A cantar. - Pesq.: LE, você concorda com RE? - LE.: Concordo. - Pesq.: Por quê? - LE.: (...) - Pesq.: LE, será que enquanto a cigarra estava cantando, lá em cima da árvore, enquanto a formiga estava trabalhando, a cigarra estava ajudando a formiga? - LE.: Não! - Pesq.: Então de que jeito a cigarra ajudou a formiga? - LE.: Quando a cigarra desceu por causa do frio, a formiga não queria ajudar. Mas daí, ela inventou uma idéia...-Pesq.: Quem inventou a idéia? - LE.: A formiga. Ela ia deixá ela (referindo-se a cigarra) entrar(...) em troca ela tinha que cantar.

Uma vez constatado que as crianças, embora não tivessem conseguido concentrar sua atenção nas imagens gravadas no vídeo, haviam relembrado a

história; retomamos a discussão sobre as ações da protagonista do texto. Vejamos:

Pesq.: JU, será que o fato da cigarra cantar, dentro da casa da formiga, significa que ela está ajudando a formiga? - **JU.:** *A cantar tá ajudando... mas, a lavar louça, não; a arrumar a casa, não...* - **Pesq.:** Então a cigarra continua não fazendo nada? - **JU.:** *É! Só tá cantano, só...* - **Pesq.:** Então, é justo ajudar a cigarra? - **JU.:** *Não.* - **RE.:** (complementando o raciocínio de JU); *A cigarra tem que ajudar a fazer mais alguma coisa, né...* - **JU.:** (continua com a argumentação de RE); *Ajudar a formiga em casa...*

Nota-se aqui que o fato de cantar, por si só, não justifica o desprendimento da formiga em socorrer a cigarra. Neste caso, o auxílio não está condicionado ao cumprimento da regra, conforme foi ventilado no dia anterior, mas, sim, há uma série de deveres domésticos que a cigarra teria que executar para fazer jus ao auxílio recebido. A preservação da vida parece estar condicionada à ajuda da cigarra, nos serviços domésticos.

Com o intuito de desvelar mais o pensamento das crianças, prosseguimos com o diálogo:

Pesq.: Se você fosse a formiga hoje, ajudaria ou não ajudaria a cigarra? - **JU.:** *Não. Só se ela ajudasse eu a arrumar a casa, lavar a louça...* - **Pesq.:** Mas ontem, você disse que a cigarra não merecia ajuda porque ela não ajudou a formiga! Está lembrada disso? - **JU.:** *Sim (com a cabeça)* - **Pesq.:** Mas como a formiga te ajudou, você iria comprar um presente bem grande para dar à formiga! Lembra? - **JU.:** *Sim (com a cabeça).*

O objetivo é compreender melhor a intenção da criança, subjacente ao ato de dar o presente.

Pesq.: Por que você daria à formiga uma máquina de lavar ou uma máquina de costura e, não daria, por exemplo, uma rosa? - **JU.:** *Eu dava a máquina de lavar, a máquina de costura e cinco rosas.*

A intenção, naturalmente, foi o de "pagar" o auxílio recebido, uma vez que se tinha consciência do fato de que não merecia essa ajuda. Como a criança não consegue discernir a justiça retributiva da justiça distributiva, ela, conseqüentemente, não consegue discernir a diferença entre um valor material e um valor afetivo.

Prosseguimos a conversa junto ao grupo e o que pudemos constatar foi a dificuldade do sujeito em avaliar um ato, por meio de uma reflexão sobre a intenção que o desencadeou. Seria isso uma característica da faixa etária, ou, seria o reflexo de um aprendizado de valores transmitidos pelo adulto? Vamos aos protocolos:

Pesq.: Vamos supor que JU chegou à aula hoje e só queria brincar. Não realizou nenhuma tarefa proposta pela professora. No final da aula, quando todos têm que apresentar os seus trabalhos, JU não tem nada para apresentar. Ela fica meio sem graça e pede para RE.: *-RE, por favor me ajuda. Se eu não apresentar nada, a professora vai ficar magoada comigo.* RE, você ajudaria JU? - RE.: *Não! Ela ficou brincando quando era hora de trabalhar.* - **Pesq.:** JU, você acha que mereceria ajuda do RE? - JU.: *Não. Se eu era tão vagabunda assim, não era prá merecer ajuda de ninguém.*

Vejamos outra situação:

Pesq.: Vamos supor que LE é a ajudante do dia. Ela vai ajudar a professora a distribuir os materiais...LE (continuando o meu pensamento) *dar folhas, dar cadernos... um monte de coisa.* - **Pesq.:** O ajudante do dia também tem que fazer as tarefas? - LE.: *Tem. Ele tem que fazer as mesmas coisas que os outros estão fazendo. Ah, quando eu acabar, (referindo-se ao término de sua ajuda), aí eu faço a minha lição.* - **Pesq.:** RI, vamos supor que LE, que é a ajudante do dia, chega para você e diz: RI, eu ajudei a professora hoje! Então eu estou muito cansada e você deve fazer os trabalhos para mim! RI, é justo você fazer os trabalhos para LE? - RI.: *É, porque ela tá cansada.* - **Pesq.:** LE, você acha justo que RI faça os seus trabalhos? - LE.: *Acho, porque eu tava cansada...eu tinha ajudado muito a "tia".* - JU.: (intervindo no diálogo); *Ela tava com dor no braço e na mão...*

Talvez, por tratar-se de situações hipotéticas, as crianças não conseguem perceber as intenções implícitas em suas próprias atitudes. JU não merece ajuda porque brincou o tempo todo, mas em compensação não questionam se LE merece ou não ser ajudada. Eles simplesmente se prontificam a auxiliá-la. É a observação mera e simples do visível, do concreto; não existe nenhuma reflexão moral sobre as intenções que geraram esta ou aquela atitude.

Quanto a estratégia de submeter novamente a história à discussão, depois das crianças a observarem em vídeo, percebeu-se que elas não ficaram atentas às imagens e, na hora da intervenção, não se lembravam do que haviam dito no dia anterior.

Por essa razão a estratégia foi modificada e, nas histórias seguintes, a discussão foi realizada durante a exibição do vídeo e a história foi relembra oralmente com a participação das crianças. A pesquisadora, após a exibição da fala da criança, desligava o vídeo e iniciava a discussão sobre o pensamento que tinha sido exposto na tela.

4.2.4. História Infantil: A Tartaruga Socorre o Coelho (Coleção 4 Estações, Verão. Edelbra-Indústria Gráfica Editora Ltda. RS, s/d)

No bosque das flores, um coelho passeava feliz. De repente, ouviu gritos de socorro. Correu, então, para perto do lago e viu um lobo, preso sob uma pedra de grande tamanho. Com um galho de árvore, o coelho conseguiu deslocar a pedra o suficiente para livrar o lobo que, ao invés de agradecer o coelho, tentou devorá-lo. Apesar da fragilidade do coelho, o lobo não conseguia apanhá-lo de jeito, travando-se uma renhida luta entre os dois. Uma tartaruga que se achava nas proximidades, ao ouvir o ruído, foi ver o que estava acontecendo. Lá chegando, quis saber o motivo da briga. O coelho, prontamente, contou o que havia sucedido alguns momentos antes. Desejando ver o lugar onde o lobo tinha sido salvo pelo coelho, para lá foi ela juntamente com eles. Então, mandou com autoridade de juiz que a cena de salvamento fosse repetida. E assim foi feito: o lobo ergueu a pedra e colocou-se debaixo dela para que o coelho o salvasse como tinha feito antes. Mas o coelho, para vingar-se da ingratidão do lobo, deixou-o lá gritando por socorro. Não apareceu ninguém, porém, a um sinal da tartaruga, os dois puseram-se a caminho do bosque, a salvo.

4.2.5. Análise das Respostas das Crianças do Grupo 01, Após a Dramatização e do Grupo 02, Após o Relato da História

A noção de justiça que permeou a ação do coelho foi a de justiça retributiva. Após o relato da história, as crianças do grupo 01 a recontaram-na oralmente e a seguir dramatizaram-na. O início do diálogo, como sempre teve por objetivo detectar a noção moral subjacente à argumentação da criança. Vamos ao protocolo:

GRUPO 01

Pesq.: -VI, se você fosse o coelho, ajudaria o lobo a sair debaixo da pedra? - **VI.:** *Não, porque ele quis comer o coelho.* - **Pesq.:** MA, você concorda com a VI? - **MA.:** *Concordo, porque a tartaruga já fez isso prá ele não sair de lá.*

Ficou-se em dúvida se a criança tinha ou não compreendido o texto, por essa razão a história foi relembrada com a participação da criança. Vejamos:

Pesq.: Vamos relembrar o início da história. O coelho passeava pelo bosque das flores. O que ele escutou? - **MA.:** *Socorro!* - **Pesq.:** O que o coelho fez? - **MA.:** *Foi lá (de onde vinham os gritos), pegou o pau e levantou ele (referindo-se a pedra que o coelho ergueu para que o lobo pudesse sair).* - **Pesq.** Você, sendo o coelho, teria salvado o lobo ou não teria? - **MA.:** *Não teria! Porque depois disso ele correu atrás do coelho, prá pegar ele.*

Percebe-se que houve a compreensão do texto e a identificação da criança com a vítima, no caso, o coelho. O que justifica o seu posicionamento, segundo o qual o lobo merece ser punido e castigado. Redirecionamos a questão no sentido de clarificar as noções de solidariedade e o sentimento de ingratidão. Vejamos:

GRUPO 01

Pesq.: LG., o coelho não sabia que o lobo queria comê-lo depois de ser salvo. E ele o salvou. Se você fosse o coelho, ajudaria ou não ajudaria o lobo? - **LG.:** *Não, porque quando eu ajudei ele, invés dele me agradecer, ele foi atrás de mim, me pegar prá comer.* - **Pesq.:** Mas você não sabia que ele iria fazer isso... - **°LG.:** *Não (com a cabeça). Foi na segunda...Mas eu já tava pensano (referindo-se a desconfiança em relação ao lobo)...*

Tentou-se fazer com que a criança raciocinasse sobre a atitude do coelho, antes que este soubesse da intenção do lobo. O sujeito, entretanto, não foi capaz de analisar esta situação como sendo um acontecimento isolado, isso porque já sabia que, após ter sido salvo, o lobo quis comer o coelho.

O que ficou gravado na mente das crianças foi a atitude infracionária do lobo e o não salvamento funciona como uma espécie de vingança, o que continua caracterizando a noção de reciprocidade como sendo a Lei de Talião.

Redirecionamos as questões, no sentido de clarificar ainda mais a noção de solidariedade e o sentimento de ingratidão. Vejamos:

Pesq.: Br., por que será que o coelho salvou o lobo, na primeira vez? - **BR.:** *Porque ele (o lobo) tava pedindo socorro... Daí ele queria comer o coelho.* - **Pesq.:** GI, o coelho agiu certo ou errado quando deixou o lobo preso debaixo da pedra? - **GI.:** *Na primeira vez o coelho tirou a pedra do lugar, invés do lobo for lá agradecer, ele foi lá e quis comer o coelho.* - **Pesq.:** Mas na segunda vez, o coelho não salvou o lobo. Ele deixou o lobo preso embaixo da pedra. O coelho agiu certo ou errado? - **GI.:** *Certo, porque na primeira vez o lobo quis comer o coelho, então na segunda vez, ele (o coelho) sabia que ele (o lobo) ia fazer tudo de novo. E a tartaruga fez isso só pro lobo ficar preso embaixo da pedra e não fazer mais mal à ninguém.*

O sentimento de ingratidão do lobo para com o coelho não é digno de perdão. O coelho não deve ter nenhum tipo de complacência para com o seu algoz. Esse posicionamento se evidencia mais em algumas respostas do grupo 01, na qual a morte do lobo seria benéfica para todos. Vejamos:

Pesq.:-VI, você acha justo que o lobo fique preso embaixo da pedra? - **VI.:** *Acho, porque ele queria comer o coelho. Ele devia ficar preso porque o coelho tirou ele da pedra. Mas depois, ele quis comer o coelho...depois a tartaruga*

teve uma idéia e deixou ele preso. -MA.: (como que tentando justificar o posicionamento de VI, intervém); Ele devia ficar pois já sabe que em todas as histórinhas o lobo mau é bravo... Então o coelho não devia ajudar o lobo. -GI.: (complementando o raciocínio de MA); Porque se ele morrer embaixo da pedra, ele não ia fazer mal à ninguém.

Para os integrantes do grupo 02, o lobo é considerado "persona non grata". Talvez isso ocorra porque, na maioria das histórias infantis, o lobo é uma personagem que sempre assume o papel de vilão. O fato é que os sujeitos não conseguiram analisar a questão sob as duas perspectivas dos elementos envolvidos na situação-problema. Eis os extratos dos protocolos:

GRUPO 02

Pesq.:-RE, se você fosse o coelho, ajudaria o lobo? - RE.: Não, ele ia me comê! -**Pesq.:** Mas o coelho ainda não sabia que o lobo iria tentar comê-lo. Ele ficou com dó de ver o lobo preso sob a pedra. Se você fosse o coelho, ajudaria o lobo? - **RE.:** Não! *Se eu fosse o coelho eu perguntava pro lobo: -Você vai me comer? - Se ele dissesse: - Eu vou! Então eu não vou ajudar!* -**Pesq.:** E se o lobo falasse: - Não! Eu não vou te comer!?- **RE.:-** *Aí, eu ajudaria.* -**JU:(interrompendo)** *Se eu fosse o coelho não ajudaria, porque ele (referindo-se ao lobo) tava mentindo.*

Repetimos o mesmo procedimento utilizado com o grupo 01, no sentido de fazer com que as crianças raciocinassem sobre a atitude do coelho antes que ele soubesse da intenção do lobo. Mais uma vez, a centração do pensamento infantil impede que a criança analise o problema sob duas perspectivas; razão pela qual ela centra o seu julgamento na atitude infracionária do lobo. Entretanto, se o coelho tivesse perguntado ao lobo o que ele faria depois que se visse salvo da pedra, aí, sim, a atitude do coelho seria determinada pela resposta do lobo. JU discorda de RE e afirma que, independente da resposta do lobo, o coelho não deveria ajudar e isto porque o lobo estava mentindo.

Poderíamos inferir que JU está analisando a situação-problema levando em consideração a intenção do lobo? Ou seria esse o reflexo de um aprendizado no qual o lobo sempre aparece como o vilão da história? Ou seria

ainda, a reprodução de um comportamento adulto, no qual se "ensina" a criança a nunca confiar em ninguém?

Continuamos com a discussão:

Pesq.: JU, o coelho agiu certo ou errado, quando ele deixou o lobo preso embaixo da pedra? - **JU.:** *Agiu certo, porque ele (o lobo) ia correr outra vez atrás dele (coelho).* - **RE.:** (completando o raciocínio de JU); *Agiu certo, porque daí o coelho já sabia que o lobo ia comê ele.* - **Pesq.:** E se você fosse o lobo, acharia que o coelho estava certo ou errado, em deixar você preso embaixo da pedra? - **RE.:** *Certo, porque ele já sabia que eu ia comê ele.*

A noção de justiça retributiva prepondera no julgamento das crianças. JU pauta-se pelo princípio moral de reciprocidade concebida enquanto vingança, para justificar sua ação. Reformulamos a questão:

Pesq.: Vamos fazer de conta que o lobo não tentou comer o coelho. O coelho agiu certo ou errado, em deixar o lobo preso embaixo da pedra? - **JU.:** *Errado, porque ele agradeceu...* - **RE.:** (intervém discordando de JU); *Certo, porque ele já sabia que o lobo ia tentá comê ele.* - **Pesq.:** RI, se você fosse o lobo, iria tentar comer o coelho? - **RI.:** *Não, porque ele me salvou.* - **Pesq.** E se ele não tivesse salvo você? - **RI.:** *Aí, eu comia...*

RE continua com o mesmo argumento e RI acredita que, se o coelho salvou o lobo, este não deve tentar comê-lo, mas se não houve ajuda por parte do coelho em relação ao lobo, o mesmo deveria comê-lo

4.2.6. Análise das Respostas do Grupo 02, Durante a Apresentação das Imagens, Gravadas em Vídeo

Ao apresentarmos as imagens gravadas em vídeo, para o grupo 02, procuramos direcionar as questões no sentido de clarificar mais os conceitos de reciprocidade e solidariedade. Vejamos:

Pesq.:-RI, ontem, você disse que o lobo não deveria comer o coelho, porque o coelho ajudou o lobo. É justo que a gente seja bom somente com as pessoas que nos ajudam? - **RI.:** *Sim (com a cabeça), porque elas ajudam a gente.* - **RE.:** (continua com a mesma argumentação de RI, como se estivesse

tentando justificar o posicionamento do colega); *Porque aquela pessoa ajudou a gente.*

A noção de solidariedade inexistente nas respostas das crianças, preponderando a noção de reciprocidade entendida como a emissão de um comportamento punitivo ou compensatório.

Com o objetivo de compreender um pouco mais o pensamento infantil introduziu-se outra informação no diálogo. Eis o resultado:

Pesq.: Nós temos que ser bons somente com aquelas pessoas que nos ajudam ou, também podemos ser bons com aquelas pessoas que não nos ajudam? - **JU.:** *Aquela que deixa a gente usar o telefone, aí a gente tem que ser bom.* - **LE.:** (intervém no diálogo, elaborando uma situação hipotética sobre a fala de JU); *Se uma pessoa me perguntasse: -LE, você deixa eu telefonar prá casa de um amigo? Aí eu pensaria: será que deixo ou será que não deixo? Aí, eu pergunto: - Você tem telefone? Ela diz: -Não! Daí eu falo assim: - Então, eu deixo você telefonar mas... é só desta vez.* - **Pesq.** E se você precisasse de um favor dessa pessoa e, essa pessoa não pudesse te ajudar naquele momento. E no dia seguinte, essa pessoa vai pedir à você o telefone emprestado. Você emprestaria? - **LE.** *Não, porque no dia que eu falei prá ela me ajudar a fazer um negócio, ela não ajudou.*

Deparamo-nos aqui com a elaboração de uma situação hipotética criada por LE, com o objetivo de exemplificar a argumentação de JU, buscando esclarecer o pensamento moral utilizado pelo sujeito. Entretanto, quando a pesquisadora formulou uma questão sobre a situação hipotética, elaborada pela criança supramencionada, visando a clarificação da noção de reciprocidade que subjaz ao seu discurso percebeu-se que, esse princípio moral é entendido como uma espécie de vingança regulamentada: ("*...no dia que eu falei prá ela me ajudar a fazer um negócio, ela não ajudou*").

Criou-se uma outra situação de conflito para verificar se JU apresenta a mesma estrutura de raciocínio moral, utilizada por LE. Vejamos:

Pesq.: JU, vamos fazer de conta que eu sou sua colega de classe. Um dia você me pede o lápis vermelho emprestado, eu digo: -JU, agora não posso porque eu estou usando. No dia seguinte, eu esqueço a minha tesourinha e digo à você: - JU, me empresta a sua tesourinha? Você emprestaria ou não emprestaria? - **JU.:** *Não, você não me emprestou o lápis.*

O discurso das crianças caracteriza-se pela predominância do egocentrismo. O ponto de vista do outro não é considerado e os sujeitos não conseguem coordenar as diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto. A cooperação é admitida, desde que cada um contribua de alguma forma, entre si; a reciprocidade é interpretada de acordo com a noção de justiça retributiva e a noção de solidariedade inexistente na fala das crianças.

4.2.7. História Infantil: Os Três Porquinhos e o Lobo (Coleção Samba Lelé. RJ: Ed. Brasil - América, 1991)

Era uma vez três porquinhos irmãos, que gostavam muito de música. Eles resolveram fazer suas casas perto do bosque. O primeiro porquinho era preguiçoso e fez sua casa de palha. Mas o lobo mau, que vivia no bosque, era muito invejoso. Certo dia, ele chegou perto da casa de palha, encheu os pulmões e soprou com muita força...- Fuuuuu! A casinha de palha voou pelos ares. E o porquinho fugiu para a casa do irmão mais velho. O segundo porquinho também era preguiçoso e fez sua Casa de capim. E, quando terminou a construção, achou-a tão bonita, que se pôs a cantar e a tocar alegremente o seu bandolim. Mas a sua alegria durou pouco. O lobo mau se aproximou e soprou com força...-Fuuuuu! A casa de capim voou pelos ares, e o porquinho fugiu para a casa do irmão mais velho, onde se abrigou junto com o outro que estava lá. O terceiro porquinho não era preguiçoso. Mais precavido que os irmãos, construiu sua casa com tijolos e cimento.-Trabalhei muito, mas valeu a pena! - disse ele, depois de terminar. O lobo mau descobriu a casa do irmão mais velho, onde os porquinhos estavam.- Vou soprá-la. - Pensou ele.- E ela voará como as outras. E soprou: -Fuuuuu! Soprou, soprou, soprou...-Fuuuuu! Mas a casa não caiu. Lá dentro, o porquinho trabalhador lia, sossegado, sem se importar com o lobo mau. Ele tinha certeza de que sua casa resistiria. O lobo mau subiu depressa no telhado e gritou bem alto, pela chaminé:- Porquinhos! Vocês não vão abrir a porta? Pois, mesmo assim vou pegá-los! Entrarei pela chaminé e terei um grande torresmo hoje! O terceiro porquinho teve uma grande idéia:-Depressa, irmãos! - gritou ele. - Tragam muita lenha. Poremos fogo nela, porque a água

do caldeirão tem que ferver logo! O lobo já vai descer pela chaminé! Rápido, meus irmãos! Os porquinhos obedeceram imediatamente as ordens do mais velho. E a água ferveu logo. Quando o lobo mau desceu pela chaminé, caiu dentro do caldeirão. O susto foi tão grande que ele saiu correndo e nunca mais apareceu. Os três porquinhos, salvos do lobo mau, puseram-se a cantar, a dançar e a pular.

4.2.8. Análise das Respostas das Crianças do Grupo 01, Após a Dramatização e do Grupo 02, Após o Relato da História

Nesta história, a ação do protagonista em relação a seus irmãos pauta-se pela noção de justiça distributiva. Algumas crianças do grupo 01, após a dramatização do texto, detiveram-se na perspectiva do lobo. Vejamos:

Pesq.: LG, você interpretou o lobo da história. Por que o lobo soprava a casinha dos porquinhos? - **LG.:** *Porque eu queria comer eles. Eu tava com fome...* - **Pesq.:** GI, você interpretou a casinha de palha. Você acha que o lobo agiu certo ou errado, ao destruir a casa de palha? - **GI.:** *Tava certo, porque ele (o lobo) pensava que ia conseguir comê o porquinho...*

LG analisa o princípio moral de preservação da vida segundo a perspectiva do lobo, considerando legítima a sua atitude, ou seja o lobo estava com fome, o que justifica a sua atitude de tentar comer os porquinhos. GI, por sua vez, também considera correta a ação do lobo. Isso porque, para que a personagem viesse a concretizar a sua intenção (comer os porquinhos), seria necessária a destruição da casa.

Outras crianças, do mesmo grupo, priorizaram o respeito à vida, embora de uma forma bem egocêntrica. O que saltou aos olhos do grupo foi o ato infracionário do lobo em que matar é uma atitude condenável, Ainda mais matar alguém que não lhe tinha feito mal algum. Vamos aos fatos:

Pesq.: VI, você interpretou o segundo porquinho. Você acha que o lobo estava certo ou errado em querer comer o porquinho? - **VI.:** *Errado, porque ele não podia comê os porquinhos.* - **Pesq.:** Mas, se o porquinho sabia que

tinha um lobo na floresta e que esse lobo era mau, por que o segundo porquinho construiu a sua casa de capim? - VI.: *porque ele era preguiçoso.* - Pesq.: Então o porquinho merecia ser comido pelo lobo"? - VI. *Não!* - Pesq.: MA, você interpretou a casa de capim. Você acha que o porquinho que construiu a casa de capim, merecia ser comido pelo lobo? - MA.: *Não! Porque o porquinho não fez nada pro lobo.* - Pesq.: E o lobo agiu certo ao derrubar a casa de capim? - MA.: *Errado, porque ele não fez nada pro lobo.*

Continuamos a nossa conversa com o objetivo de entender mais o princípio moral de reciprocidade e observamos que, para o grupo 01, este princípio moral mescla-se com a noção de solidariedade e de respeito à vida. Vejamos:

Pesq.: Br, você interpretou o terceiro porquinho. O terceiro porquinho era trabalhador e construiu a sua casa de tijolo. Você acha que o terceiro porquinho agiu certo ou errado, ao ajudar os seus dois irmãos preguiçosos? - BR.: *certo, porque o lobo queria comê os dois e soprou a casa dos dois.* - Pesq.: É justo ajudar os dois porquinhos preguiçosos? -BR.: É (demonstrando dúvida na resposta). - GI.: (complementando o pensamento de BR) *É justo porque senão eles ia ficá com frio... o lobo ia comê...*

O princípio moral de respeito à vida e a noção de cooperação que permearam o julgamento moral de BR e GI, podem ser analisados, segundo a nossa perspectiva, como sendo o reflexo do sentimento de família. Esta interpretação dos fatos é relevante, no sentido de que o texto da Literatura Infantil em questão relata a preocupação de um irmão com a preservação da vida do outro irmão. Essa informação pode ter influenciado as respostas das crianças, o que justificaria a verbalização de uma ação moralmente correta que, por sua vez, é o fruto da transmissão do adulto.

Reformulou-se a questão no sentido de gerar um conflito entre a noção de solidariedade versus o não cumprimento à uma regra social. Vamos aos fatos:

Pesq.: É justo ajudarmos uma pessoa preguiçosa? - VI.: *Não!* - Pesq.: VI, você ajudaria uma pessoa preguiçosa? - VI.: *Ajudaria...* -MA.: (interrompendo a fala de VI); *Ajudaria porque se a gente um dia precisar de alguma coisa, eles também pode nos ajudar.*

VI não consegue assumir um posicionamento frente ao dilema. Num primeiro momento, a criança é categórica em afirmar que não se deve ajudar

uma pessoa preguiçosa, entretanto, ao reelaborar a questão, na qual ela teria que assumir ou não, o auxílio à uma pessoa preguiçosa, demonstra dúvida .

MA, ao interromper a fala de VI, expressa melhor o seu pensamento, evidenciando que os seus princípios morais de reciprocidade e de solidariedade estão diretamente relacionados com as suas necessidades futuras. É o individualismo, segundo a reestruturação do julgamento moral de Kohlberg, que prepondera no seu julgamento.

Continuou-se com a discussão e um fato novo surgiu. Vejamos:

Pesq.: RI, o porquinho que construiu a casa de palha, ele a fez, porque a palha era bonita, porque ele gostava de palha ou porque ele era preguiçoso? - **RI.:** *Ele era preguiçoso.* - **Pesq.:** O lobo agiu certo ou errado ao soprar a casinha de palha? - **RI.:** *Errado, porque ele não pode assoprar a casinha deles.* - **Pesq.:** Por que não pode? - **RI.:** *A casa não é dele, então ele não pode soprar (destruir).*

RI, ao refletir sobre a questão proposta, priorizou o direito à propriedade, ou seja, o lobo não tem o direito de destruir aquilo que não lhe pertence. O sujeito parece perceber a intenção do lobo ao destruir as casas, mas não julga a intenção do lobo e, sim, o seu ato observável.

A conversa sobre a conduta das personagens da história prosseguiu e pudemos constatar que não existe, pelo menos para JU, uma diferenciação na noção de reciprocidade e solidariedade. Eis o protocolo:

Pesq.: JU, você acha que o terceiro porquinho agiu certo ou errado, ao ajudar os seus dois irmãos? - **JU.:** *Agiu errado, porque cada um tem que fazê a sua casa.* - **Pesq.:** Mas eles fizeram... - **JU.:** *Volta lá e faz de tijolo, né!?* - **Pesq.:** Se você fosse o lobo, derrubaria a casa dos porquinhos? - **JU.:** *Não, eu não ia deixá os coitado morrê de frio.*

A noção de reciprocidade, no que se refere ao auxílio entre irmãos, é considerada como a Lei de Talião e isso se justifica, segundo a argumentação de JU: "*Agiu errado, porque cada um tem que fazê a sua casa*". Isso significa que os irmãos dos porquinhos devem ser castigados mas não se atém ao fato de que não há tempo suficiente para que se construa uma casa de tijolo, sem que os irmãos corram o risco de serem apanhados pelo lobo. O lobo, por sua vez,

segundo o sujeito não deveria derrubar a casa dos porquinhos, entretanto não se efetua uma análise mais profunda.

Redirecionou-se a questão:

Pesq.: Os três porquinhos agiram certo ou errado, colocando um caldeirão de água fervendo embaixo da chaminé? - **LE.:** *Certo, porque se eles não colocasse o lobo ia comê eles.* - **RE.:** (respondendo, logo em seguida); *Tá certo, porque o lobo ia comê eles*

O princípio moral da reciprocidade continua sendo entendido como vingança, punição. É justo colocar-se um caldeirão de água fervendo embaixo da chaminé, sem questionar as conseqüências que poderiam advir dessa atitude e, naturalmente, sem considerar outras alternativas para a resolução do problema.

4.2.9. Análise das Respostas do Grupo 02, Durante a Apresentação das Imagens Gravadas em Vídeo.

Ao rever as respostas do grupo 02, por intermédio das imagens gravadas em vídeo, obteveram-se dados qualitativos muito interessantes para esta pesquisa. Eis os extratos dos protocolos:

Pesq.: O porquinho que construiu a casa de tijolo deveria ou não, ajudar seus irmãos? - **RE.:** *Não deveria, porque eles são preguiçosos e ele (referindo-se ao porquinho que construiu a casa de tijolo) já sabia que eles eram preguiçosos.* - **JU.:** *Eu concordo com o RE. Ele tá certo.* - **Pesq.:** Se você fosse o porquinho preguiçoso e o RE fosse o seu irmão, você gostaria que ele não te ajudasse? - **JU.:** *Não.*

RE, no dia anterior, quase não se posicionara diante da situação-problema. Entretanto, durante a apresentação das imagens gravadas em vídeo, ele ficou muito atento e, ao formular-se a questão sobre a atitude do terceiro porquinho, o sujeito imediatamente se posicionou frente ao problema. JU interrompe RE para afirmar que concorda com a atitude dele. A questão foi, então, imediatamente, reformulada com o objetivo de verificar se a

argumentação da criança persistiria ao assumir o papel do porquinho preguiçoso, ao mesmo tempo em que RE assumiria o papel do porquinho não preguiçoso. A argumentação de JU se modifica, afirmando que não gostaria que seu irmão lhe negasse ajuda. E a explicação para esse raciocínio da criança, se encontra em Piaget (1932), quando afirma que:

a criança é muito mais severa para com os outros, do que para consigo própria.(...) a conduta alheia aparece-nos em sua materialidade, muito antes de ser compreendida em sua intencionalidade; assim somos levados a confrontar imediatamente esta materialidade com a regra estabelecida e julgar os atos segundo este critério essencialmente objetivo.(p.160)

Prosseguiu-se com a discussão, visando a investigar mais a compreensão da noção moral de solidariedade e o princípio moral de preservação da vida:

Pesq.: LE, se você fosse o terceiro porquinho, você ajudaria os seus irmãos?
- LE.: *Ajudaria, porque se eu não ajudaria eles ia... o lobo ia pegá eles, comê eles e...eu que fiz a casa de tijolo ele não ia comê.* - **Pesq.:** RE, se você fosse o terceiro porquinho, ajudaria seus irmãos? - **RE.:** *Ajudaria, porque eles são meus irmãos e se o lobo comesse eles eu ia ficá com saudades.*

A necessidade de punir os porquinhos, porque eles foram displicentes, é visível na argumentação de RE, conforme a transcrição do protocolo anterior.

Ao prosseguirmos com o diálogo, LE expõe o seu pensamento, expressando uma perspectiva diferenciada, na qual o fato de negar a ajuda, implicaria no fato de que "*o lobo ia pegá eles, comê eles...*" (=morte dos irmãos), gerando o sentimento de remorso: "*eu que fiz a casa de tijolo, ele não ia comê*", significando que não recolher os irmãos seria uma atitude de conivência com o ato infracionário do lobo. RE, após ouvir a fala de LE, reformula a sua visão sobre o problema.

Com o objetivo de explorar mais o princípio moral de respeito à vida versus o sentimento de família, continuamos o diálogo:

Pesq.: E se eles não fossem seus irmãos? - **RE.:** *Daí, não! Porque daí é qualquer gente (referindo-se a pessoas estranhas ao contexto familiar), daí eu deixava prá fora.* - **Pesq.:** E o lobo poderia comê-los? - **RE.:** *Podia!*

Observa-se, realmente, que o que norteou a reformulação da argumentação de RE, no protocolo anterior, foi o fato de LE ter analisado o problema sob outra perspectiva, perspectiva esta que, ao ser interpretada por RE, fê-lo centrar sua atenção na relação familiar existente entre as personagens do texto. Inexiste, portanto, a noção de solidariedade e a compreensão do princípio de preservação da vida.

Redirecionamos a conversa, criando uma situação na qual o lobo teria que optar entre comer o porquinho preguiçoso ou comer o porquinho trabalhador, com o objetivo de continuar investigando a compreensão da criança sobre o princípio moral de respeito à vida.

Novamente o ato infracionário (não realizar corretamente as suas obrigações por causa da preguiça), comanda todo o julgamento. Vejamos:

Pesq.: Se você fosse o lobo e tivesse que escolher, você comeria o porquinho preguiçoso ou o porquinho trabalhador? - **RE.:** *Os dois preguiçosos, porque eles são preguiçosos mesmo... não ajuda prá nada... então vai....* - **Pesq.:** E se você fosse o irmão dos porquinhos preguiçosos, você acha justo que o lobo os coma? - **RE.:** *Eles não servem prá nada...então pode ir prá barriga do lobo.* - **Pesq.:** Antes você disse que ajudaria os seus irmãos preguiçosos porque eram seus irmãos, e se eles morressem você ficaria com saudades deles. E agora? - **RE.:** (...)

Ao confrontar o julgamento moral expresso, momentos antes, com o atual, RE fica totalmente confuso. Uma coisa é clara: estabelecer uma punição severa para alguém que não está ligado aos alunos por nenhum laço afetivo é fácil; outra coisa é pensar da mesma forma, quando esse alguém faz parte de suas relações afetivas.

As respostas seguintes esclarecem mais essa questão:

Pesq.: RI, você é o porquinho preguiçoso que fez a casa de palha. O DI é o porquinho trabalhador que fez a casa de tijolo. O lobo derrubou a sua casa. Você acha que o DI, deve ajudar você? - **RI.:** *Deve, porque senão o lobo vai me comê.* - **Pesq.:** DI, você ajudaria o RI? - **DI.:** *Ajudaria, porque eu não ia deixá o lobo comê ele.* - **Pesq.:** E se o RI não fosse seu irmão? - **DI.:** *Dáí eu num conheço ele... daí já foi....* - **Pesq.:** Então devemos ajudar somente quem nós conhecemos? - **DI.:** *Sim*

Com o propósito de explicitar melhor a noção de cooperação e solidariedade, subjacentes ao julgamento moral dos sujeitos, retornamos a discussão como segue:

Pesq.: Se eu pedisse ajuda a vocês, vocês me ajudariam? - **JU.:** *Sim, porque a senhora é nossa amiga.* - **Pesq.:** E se uma pessoa que vocês não conhecem chegar aqui e pedir ajuda... - **JU.:** (interrompendo o meu raciocínio) *Não ajudaremos porque a gente não sabe de onde ela saiu.* - **Pesq.:** Mas você não sabe o que ela vai pedir... - **RE.:** *E se for uma armadilha? Daí a gente cai na armadilha dela!* - **Pesq.:** *Então não devemos ajudar ninguém...* - **RE.:** *Só a gente que a gente conhece.* - **Pesq.:** Se aparecer uma pessoa estranha pedindo ajuda... - **JU.:** (interrompendo a minha fala); *Já falo logo que não.* - **RE.:** *Eu falava: - Não vou te ajudar porque não te conheço!*

A solidariedade e a cooperação somente devem ser praticadas com as pessoas conhecidas e isso porque o estranho é alguém que gera medo, desconfiança e ansiedade. Esse posicionamento das crianças reflete a angústia dos tempos atuais e a consequência natural é a de que o adulto ensina a criança a se distanciar das pessoas, como meio de prevenir problemas futuros.

Entretanto, a questão não é tão simples como parece. O fato de conhecer uma pessoa não é condição suficiente para que nos solidarizemos com ela. Pudemos detectar isso, partindo da elaboração de uma questão que envolvia o NC (um senhor andarilho, alcoólatra, inofensivo, conhecido por todos, que perambula pelas ruas da cidade em que estas crianças residem). O simples fato de tocar no nome desse senhor causou estranheza ao grupo. Vejamos:

Pesq.: *Todo mundo conhece o NC. Vamos supor que o NC bata à porta da casa de vocês para pedir um prato de comida. Vocês lhe dariam um prato de comida?* - **DI.:** *Eu daria, porque ele não tem comida para comer... só bebe pinga.* - **JU.:** *Comida, minha mãe nunca nega...* - **LE.:** *Eu não daria porque daí ele pede tudo e eu ficaria sem nada...* - **RE.:** *Daí ele vai pedir tuda comida...* - **RI.:** *Não, porque eu ia ficá sem comida*

Nesse caso, o posicionamento do grupo se divide: dar comida é um ato de fraternidade, oriundo de um aprendizado familiar, segundo o qual nunca se deve negar comida a ninguém.

Já a posição de *não dar comida* vem acompanhada da idéia de que o fato de fornecer um prato de alimento provocaria que NC, pedisse outras coisas. Podemos inferir que essa argumentação reflete as atitudes sociais e morais que perduram na família e que poderia ser traduzida como a ausência de sentimentos solidários, cooperativos e fraternos.

4.2.10. História Infantil: Os Dois Burrinhos (Coleção 4 Estações, Inverno. Edelbra - Indústria Gráfica Ltda. RS, s/d)

Dois burrinhos que andavam juntos, conversavam enquanto levavam a carga para entregar na cidade. Um levava sal, e o outro carregava esponjas. O burro que carregava sal, começou a se sentir muito cansado porque não aguentava mais o peso. Por isso, deu uma parada para poder descansar. O burro que levava nas costas as esponjas, continuava caminhando sem se importar. Algumas horas depois, o burro que tinha parado, alcançou o outro que lhe perguntou: - Que é isso? - Cansado? - Tenha paciência e calma que logo chegaremos e aí você poderá descansar.

- Me ajude, por favor! - Um dia, vou recompensá-lo...

O outro seguiu sem dar a mínima ao colega que suava tanto, que as gotas de suor molhavam o caminho. Assim, chegaram à beira de um rio que tinham que atravessar.

- Pode me ajudar desta vez? - Vamos dividir a carga!

- Assim conseguirei passar o rio - sugeriu o burro cansado. Ambos entraram no rio ao mesmo tempo, mas a situação se inverteu, ficando muito leve a carga. Enquanto isso, as esponjas se encharcaram de água, tornando-se a carga super pesada. O burro do sal saiu do rio, dizendo ao companheiro: - Agora o problema é seu, meu amigo.

4.2.11. Análise das Respostas das Crianças do Grupo 01, Após a Dramatização e do Grupo 02, Após o Relato da História

MA, após a dramatização do texto, definiu reciprocidade como sendo uma espécie de vingança e GI não conseguiu expor seu pensamento. Vejamos:

GRUPO 01

Pesq.: MA, você achou justo que o burrinho que carregava o sal tivesse deixado o amigo afundar-se no rio? - MA.: *Achei, porque ele não esperou* (referindo-se ao burrinho que carregava esponjas) - **Pesq.: GI, por que o burrinho que carregava esponja não esperou o seu amigo? - GI.:(...)**

Prosseguimos com o diálogo e nos deparamos com VI expondo a noção de reciprocidade como sendo algo fundamental para que o outro viesse a compreender a necessidade da ajuda mútua. Eis as respostas de VI:

Pesq.: VI, o burrinho que carregava esponja agiu certo ou errado? -VI.: *Agiu errado. Se ele ajudaria (tivesse ajudado) o outro burrinho daí ficava bonzinho prá ele.*

A estrutura de raciocínio moral, utilizada por VI, nos permite interpretar que, segundo a sua perspectiva, a personagem do texto (o burrinho que carregava esponjas) deveria ter sido solidário e cooperativo para com o seu amigo (o burrinho que carregava o sal), porque as nossas ações, em relação ao outro, regulamentam o processo de interação entre pares e, conseqüentemente, definem a noção de reciprocidade como sendo uma forma de vingança regulamentada, ou como sendo uma relação de cooperação. Neste caso, o burrinho que carregava esponjas ao ter negado a ajuda ao amigo, mereceu a punição (reciprocidade = Vingança regulamentada).

Assim como MA, no protocolo anterior, LG e BR pautam pela noção de reciprocidade como sendo uma espécie de vingança regulamentada. Vamos as respostas dos sujeitos:

Pesq.: BR., se você fosse o burrinho que carregava o sal, teria deixado o seu amigo se afundar no rio? - **BR.:** *Teria, porque aquela hora...eu falei assim: - Vamo caminhar mais devagar, eu tô muito cansado com esse sal nas costas. Aí, ele disse: - Não! Eu num tô pesado, você que tá!* - **Pesq.:** LG, você ajudaria seu amigo a sair do rio? - **LG.:** *Não, porque quando eu tava cansado de carregar o sal, ele nem ligou...*

Com o objetivo de explicitar mais essas noções de reciprocidade, elaboramos algumas questões nas quais as protagonistas fossem as próprias crianças. Mesmo cientes de que se tratava de uma situação hipotética, os resultados foram interessantes. Vejamos:

Pesq.: BR., qual o nome da coleguinha com a qual você costuma brincar? **BR.:** *GI e LE.* - **Pesq.:** Vamos supor que um dia você, GI e LE foram ao supermercado. A sua sacola estava muito pesada...Em compensação, a sacola de GI e de LE estavam bem leves. No meio do caminho, você ficou cansada e pediu para que elas parassem um pouco, para que você pudesse descansar. As duas não pararam, continuaram andando e disseram a você que a sacola delas não estavam pesadas. De repente, as duas caíram e machucaram o pé. A dor é tanta, que elas não conseguiram se levantar e gritaram para você: - BR, por favor, nos ajude! Caímos, machucamos o pé e não conseguimos nos levantar sozinhas! Você ajudaria GI e LE? - **BR.:** *Não, porque elas não esperaram eu prá descansar...*

Ao prosseguir com o diálogo obtivemos outras informações:

Pesq.: E você VI?: *Eu ajudaria, porque se eu não ajudaria (ajudasse) daí, ia ficá doeno o pé delas.* - **Pesq.:** Se você ajudaria a GI e a LE, então por que razão você acha que o burrinho que carregava o sal não devesse ajudar o burrinho que carregava esponjas? - (Ela fica surpresa com a pergunta: ri, tampa o rosto com a mão) - **VI.:** *Isso eu não sei responder!* - **LG.:** (intervindo na conversa); *Eu ajudaria porque senão alguém ia botá a culpa ni mim; porque daí, elas contavam...* - **Pesq.:** E por que você acha que o burrinho que carregava o sal não deveria ajudar o seu amigo? - **LG.:** *Porque, quando ele pediu prá parar, que ele tava cansado, o outro nem ligou...* - **Pesq.:** Mas, quando você pediu para GI e LE pararem, elas também não pararam. Por que você acha que elas merecem ser ajudadas, enquanto que o burrinho não? - **LG.:** *Porque o da esponja era burro de verdade!* - **Pesq.:** E as duas são o quê? - **LG.:** *Gente!*

A pesquisadora, ao intervir na resposta de VI, teve o objetivo de buscar compreender os motivos pelos quais o sujeito manifestou um julgamento moral diferenciado em duas situações hipoteticamente semelhantes.

Essa intervenção permitiu que as crianças percebessem a contradição existente na sua argumentação. Segundo PIAGET (1932), algumas crianças, no plano do pensamento teórico, desconsideram as intenções, ao expressar o seu julgamento moral. Entretanto,

quando lhes perguntamos assuntos pessoais percebemos que, nessas circunstâncias vividas, consideram perfeitamente as intenções em jogo. É possível, em tal caso, que o julgamento teórico esteja simplesmente atrasado em relação ao julgamento moral prático e represente, de maneira adequada, um estágio atualmente ultrapassado no plano da própria ação. (p.102-103)

LG, ao intervir na conversa que estava sendo estabelecida entre a pesquisadora e VI, talvez com a intenção de auxiliar o colega, expressa uma argumentação interessante e completamente diferente do pensamento moral de VI.

Quando se trata de pessoas ligadas à criança por um laço de afetividade, o conceito de reciprocidade passa a ser interpretado como ato de solidariedade e cooperação. Só que esta solidariedade e esta cooperação ocorrem por medo das conseqüências e, algumas vezes para evitar o sofrimento do colega. A argumentação de LG é pautada pelo medo da punição, ou seja, ele acredita que GI e LE não merecem ajuda, mas, como elas podem contar a alguém (provavelmente um adulto) que ele lhes negou ajuda, isso poderia significar uma punição, razão pela qual ele se prontifica a socorrer GI e LE.

A mesma situação-problema criada para o grupo 01 repetiu-se no grupo 02. Vejamos:

GRUPO 02

Pesq.: RE, você acha que o burrinho que carregava esponja, mereceu ficar dentro do rio? - **RE.:** *Mereceu, porque quando ele pediu prá parar um pouquinho (referindo-se ao burrinho que carregava o sal), ele (referindo-se ao burrinho que carregava esponja) não quis parar.* - **Pesq.:** LE, você teria parado para ajudar o seu amigo, quando ele pediu? - **LE.:** *Teria, porque daí no rio ele ia me ajudar.* - **Pesq.:** JU, você acha que o burrinho que carregava esponja mereceu ou não mereceu ficar dentro do rio? - **JU.:** *Mereceu. Quem mandou ele não parar quando o amigo pediu!?! - RE.:* (intervindo); *Mereceu, porque ele não ajudou o amigo dele.*

RE e JU também se pautam pela noção de reciprocidade, enquanto uma espécie de vingança. LE., ao ser argüida sobre a possibilidade de ajudar o amigo, no percurso, é categórica em afirmar que teria atendido à solicitação do amigo, porque no momento em que estivessem atravessando o rio, o amigo iria ajudá-la, com certeza (reciprocidade = ajuda interessada).

Redirecionou-se a discussão:

Pesq.: LE, se você fosse o burrinho da esponja, acharia que merecia ficar no rio se afundando ou, acharia que o seu amigo teria que ajudá-la a sair do rio? - **LE.:** *Não deveria ter ajudado, porque eu não tinha ficado com ele lá, descansando.*

A noção de reciprocidade aparece também na fala de LE, como sendo uma espécie de vingança regulamentada. Com o objetivo de entender melhor as razões das crianças, reformularam-se as questões, no sentido de fazê-las refletirem sobre uma situação cotidiana que lhes fosse mais próxima, embora no nível das hipóteses. Eis o resultado:

GRUPO 02

Pesq.: JU, quem são as duas amigas com quem você mais brinca? - **JU.:** *LE e MO.* - **Pesq.:** *Vamos fazer de conta que vocês foram ao supermercado. Você e MO estão com uma sacola bem leve, enquanto que LE está com uma sacola bem pesada. LE fala assim: - JU, MO, por favor, vamos parar um pouquinho! Eu estou muito cansada! Vocês nem ligam e continuam*

andando. Ela pede de novo e, aí, vocês respondem: - A nossa sacola está leve, por isso não vamos parar! De repente, você e MO tropeçam e torcem o pé, não conseguindo se levantarem sozinhas. Aí, vocês gritam para LE: - LE, por favor ajude-nos! Nós caímos, torcemos o pé e não nos conseguimos levantar! Você acha que LE deveria ou não deveria ajudar vocês? - JU.: *Não, porque na hora "H" eu, invés de pegar a sacola mais pesada prá mim, peguei a mais leve...* - Pesq.: LE, você ajudaria as suas amigas? - LE.: *Ajudaria... Se elas tivesse quebrado o braço, eu tinha que ajudar...* - RE.: *Eu não ajudaria, porque na hora que ela (referindo a LE) pediu prá parar, elas não parou. Então pode ficar lá no chão...* - RI.: *Eu não ajudaria, porque na hora que ela falou prá parar (referindo-se a LE) que a sacola tava pesada, elas num pararam. Agora, elas têm que fica lá...* - Pesq.: LE, você disse que ajudaria as suas amigas. Então por que você acha que o burrinho que carregava sal não deveria ajudar o seu amigo? - LE.: *(...)Agora eu pensei e acho que não deveria ter deixado o burrinho da esponja no rio...senão ele ia morré...*

JU, RE e RI são categóricos em afirmar que as amigas não merecem ser socorridas (reciprocidade = vingança e, sanção = expiação do corpo). LE expõe um argumento diferenciado do grupo e, quando é confrontada com a sua ação em relação aos seus amigos e em relação à personagem da história, ela modifica a sua resposta, alegando ter refletido melhor sobre o problema e afirmando que, se a personagem ficasse no rio, sem ajuda, provavelmente poderia vir a morrer.

A argumentação de LE não nos permite interpretar os fatos, da mesma forma como o fizemos com VI (sujeito do grupo 01). VI demonstrou, pela sua expressão gestual, que houve a tomada de consciência da contradição, na sua resposta. LE, ao contrário, não se manifesta. O sujeito em questão, simplesmente modifica a sua verbalização sobre o problema, quando ocorre a intervenção da pesquisadora.

PIAGET (1932), da mesma forma como considera que pode haver um atraso do julgamento moral teórico em relação ao julgamento moral prático, também considera a possibilidade de não existir uma relação entre um julgamento e outro. Segundo o autor,

A teoria moral da criança seria, assim, apenas um simples palavreado, sem relação com suas avaliações concretas. Além disso, - e essa eventualidade é mais importante ainda no

domínio moral que no domínio intelectual- é; talvez, para agradar o adulto que a criança interrogada dá esta ou aquela resposta e não para satisfazer a si mesma. (p.103)

4.3.12. Análise das Respostas do Grupo 02, Durante a Apresentação das Imagens Gravadas em Vídeo.

Ao apresentarmos as imagens gravadas em vídeo, para o grupo 02, evidenciou-se nas respostas das crianças a concepção da noção de reciprocidade, como sendo uma espécie de vingança regulamentada; o princípio moral de solidariedade entendido como uma espécie de ajuda interessada, e a noção de punição, como uma forma de sanção expiatória. Eis os extratos dos protocolos:

A) Reciprocidade = Vingança Regulamentada

Pesq.: RI, o burrinho que carregava sal agiu certo ou errado, em não ajudar o seu amigo? - RI.: Certo, porque na hora que ele (referindo-se ao burrinho que carregava o sal) pediu prá descansar, ele não parou. Daí ele tem que ficá lá (dentro do rio). - RE.: Quando o burrinho falou que tava cansado, o outro não quis parar. Daí, na hora que eles chegaram na água ele (o burrinho que carregava o sal) devia deixá o burrinho (que carregava esponjas) lá. Ele agiu certo!

B) Solidariedade = Ajuda Interessada

Pesq.: LE, se você fosse o burrinho que carregava esponjas teria ajudado o seu amigo? - LE.: Teria, porque daí quando passar na água, a minha esponja tava pesada...daí quando eu pedia ajuda prá ele...daí ele ajudava eu.

C) Punição = Sanção Expiatória

Pesq.: Vamos fazer de conta que o burrinho que carregava o sal salvou o seu amigo do rio. Mas, achou que o seu amigo merecesse um castigo. Que castigo você daria para o burrinho que carregava esponjas? - **LE.:** *Trabalhar todo dia prá mim!* - **RI.:** *Lavar louça!* - **JU.:** *Punha na cadeira de choque!* - **TA.:** *Ia deixá sem comê um dia!* - **RE.:** *Limpá a casa todo dia; lavá louça e enxugá louça. Eu fazia lambê o chão!*

Nota-se, aqui, a intenção de humilhar o infrator. A pesquisadora entrevistou, no sentido de compreender melhor a relação entre a sanção expiatória e a humilhação. Vejamos:

Pesq.: Por que lamber o chão? - **RE.:** *Porque é pior (referindo-se, talvez, ao fato de ser uma situação humilhante)* - **LE.:** *Se ele derrubava guaraná na mesa, ele (o burrinho) tinha que lambê...* **Pesq.:** E por que ele teria que lamber o guaraná que ele derrubara, ao invés de pegar um pano e enxugar o lugar molhado? - **LE.:** *Se eu tivesse lá...eu pegava um pano...mas eu num tô lá...*

Percebe-se que a noção de sanção está relacionada com o ato de castigar e castigo, aqui, tem o sentido de fazer com que o infrator sinta, na própria pele, a dor, o cansaço, a fome e a humilhação. Não existe a preocupação ou a intenção de que o elemento infrator perceba ou compreenda a ruptura do elo de solidariedade; ao contrário, há o predomínio da expiação, talvez com o intuito de garantir que o ato infracionário não mais venha a se repetir.

Observa-se, novamente, que LE, ao ser questionada sobre o motivo pelo qual o *burrinho* teria que lamber o guaraná que ele derrubou sobre a mesa, ao invés de simplesmente enxugar o local que foi molhado, procura elaborar uma outra argumentação, no sentido de agradar a pesquisadora. É como se ela tivesse percebido que a sua resposta fora considerada inadequada, errada, razão pela qual busca uma solução "mais correta" do ponto de vista do adulto, no caso, da pesquisadora.

PIAGET (1932) ao refletir sobre a punição, afirma que:

quando as próprias crianças imaginam a punição a dar, em lugar de escolher entre várias punições propostas é quase sempre à sanção expiatória que recorrem, e sua escolha é mesmo de uma severidade surpreendente. (p.184)

E continua a sua argumentação, esclarecendo que:

é evidente, de fato, que, se não chamarmos a atenção da criança para os diferentes tipos de sanção possíveis(...) - o indivíduo limitar-se-á a pensar nas punições às quais está habituado, isto é, às sanções "arbitrárias" e expiatórias. (p.184)

É impressionante como a constatação de Piaget sobre punição é reproduzida na fala das crianças. A partir deste conhecimento teórico e empírico, propuseram-se aos sujeitos três tipos de sanções, dentre as quais eles teriam que escolher uma. Vamos aos resultados:

Pesq.: O burrinho que carregava o sal, pensou em três castigos: não falar mais com o amigo dele, não sair mais com o amigo para entregar carga, não parar para descansar, quando o amigo pedisse. Qual desses castigos, o burrinho deveria dar ao amigo? - **RE.:** *Não sair mais com ele prá entregar carga.* **LE:** *Ficá de mal dele (não falar mais com o amigo).* - **RI.:** *Não parar prá descansar, quando o amigo pedisse.* - **JU.:** *Ficá de mal dele (não falar mais com o amigo)*

A criança, ao se deparar com um grupo de sanções já elaboradas, via de regra, não escolhe aquela que está diretamente relacionada com a infração cometida.

Neste caso, RE apresenta uma resposta diferenciada, ou seja, quando se perguntou que tipo de castigo a personagem (o burrinho que carregava esponjas) deveria receber, o sujeito optou por uma sanção na qual preponderaram a expiação e a humilhação: *"Limpá a casa todo o dia; lavá louça e enxugá louça. Eu fazia lambê o chão!"*. Entretanto, ao ter que optar entre três tipos de sanções, elaboradas pela pesquisadora, RE escolhe uma sanção por reciprocidade: *"não sair mais com ele para entregar a carga"*. Ao optar por essa sanção, podemos inferir que o raciocínio moral que caracteriza o julgamento

do sujeito, se fundamenta no fato de o amigo não ter prestado auxílio, no momento em que o outro necessitou; provocando pois o rompimento do elo de solidariedade. Portanto, é a sanção retributiva que prevalece no seu julgamento.

RI, que tinha sugerido uma sanção expiatória, "*Lavar louça!*", na qual não existia nenhuma relação entre o ato cometido e a punição proposta, ao se deparar com a oportunidade de escolher uma, entre três punições propostas, permaneceu com a sanção expiatória "*não parar para descansar, quando o amigo pedisse*". Esta atitude caracteriza a Lei e Talião, visando a causar ao amigo o mesmo sofrimento pelo qual ele passou (olho por olho e dente por dente).

LE e JU continuam com a mesma percepção anterior de sanção expiatória, no qual o sofrimento, seja ele físico: ("*trabalhar todo dia prá mim!*", "*punha na cadeira de choque*") ou afetivo: ("*Fica de mal dele!*"), é necessário para que o sujeito não repita o ato infracionário, em situações futuras.

4.3. Considerações Sobre o Processo de Intervenção Pedagógica

De acordo com a perspectiva de HERSH (1984), o educador, ao criar situações-problema com o objetivo de clarificar os princípios morais expostos pelo grupo, está atuando diretamente no processo do desenvolvimento moral.

É claro que, ao procedermos como um elemento desequilibrador da suposta homogeneidade de pensamento existente no grupo, exigiu-se não só que fosse estabelecido um clima de confiança, dentro do ambiente de sala de aula, mas também que se escolhessem temas éticos distintos, relacionados com a área de interesse dos educandos.

A desestruturação de uma presumível harmonia de pensamentos, de opiniões e de argumentos, engendrando um conflito cognitivo-moral, ocorreu por

meio do questionamento de idéias. O aluno foi questionado sobre a sua forma de pensar e, várias vezes, teve que reelaborar o seu pensamento, para que pudesse expor a sua argumentação de forma lógica, coerente, clarificando as razões, os motivos pelos quais acreditava que a decisão X ou Y fosse a correta, visando à tomada de consciência de seus pontos de vista e possíveis contradições.

Ao verbalizar, argumentar e defender a sua maneira de pensar, partimos do princípio de que o sujeito poderia compreender a visão do outro e coordenar as divergências existentes no grupo, sem que a sua perspectiva se perdesse ou se confundisse com a de outrem.....

Segundo HERSH, o trabalho com o processo de clarificação de valores oferece "*a los profesores y alumnos estrategias para hacerse más conscientes de sus propios valores , de los valores de los demás y de lo que hay que valorar(p.21)*".

Constatamos que ambas as formas de intervenção pedagógica (dramatização e observação das imagens gravadas em vídeo) contribuíram para que os sujeitos da pesquisa tivessem a oportunidade de refletir sobre os princípios morais, clarificando-os. Essa clarificação ocorreu, à medida que tiveram que analisar tais princípios, verbalizando-os nas mais diferentes situações de conflito, surgidas no grupo.

4.4. Análise do Pós-Teste

4.4.1. Análise das Respostas das Crianças dos Grupos 01 e 02, Após o Relato da História, Utilizada no Pré-Teste

Após a realização da intervenção pedagógica, houve a aplicação do pós-teste, para o que se utilizou a mesma história já submetida à apreciação das crianças, no momento do pré-teste: **A Galinha Ruiva**.

As crianças ouviram a história, recontaram-na e, imediatamente, procedeu-se ao julgamento moral sobre as ações dos protagonistas.

Com o objetivo de evidenciar se tinha havido ou não uma evolução qualitativa da noção de justiça, no julgamento moral da criança, optou-se por realizar uma análise comparativa entre as respostas morais de cada sujeito por ocasião do pré-teste. Vamos aos protocolos:

GRUPO 01

Pesq.: LG, você acha que a galinha agiu certo ou errado, em não querer dar um pedaço de pão para os seus amigos? - **LG.:** *Certo, porque quando ela pediu ajuda, ninguém ajudou.* - **Pesq.:** VI, se você fosse a galinha, daria um pedaço de pão para os seus amigos? - **VI.:** *Daria, se daria os amigos da galinha ficaria bonzinho.* - **Pesq.:** Só que a galinha não deu! Você acha que ela agiu certo ou errado? - **VI.:** *Ela agiu errado de não dar. Ela não quis dar só prá ela comê sozinha!* - **BR.:** *A galinha agiu certo, eles não ajudaram ela...* - **GI.:** *Ela agiu certo, porque na hora de ajudar, eles não ajudaram. Então ela não devia dar o pão.* - **MA.:** *Certo, porque nenhum deles ajudô ela a fazê, a colhê, a plantá.*

LG, que no pré-teste não se manifestou, acredita agora que a protagonista da história agiu corretamente, ao negar o pão para os seus amigos; VI, que, no pré-teste expressara um posicionamento de apoio à personagem no

pré-teste: ("*eles num ajudaram ela...*"), após o processo de intervenção pedagógica, expõe um pensamento diferenciado do grupo e acredita que, se a galinha dividisse o pão, oportunizaria para que seus amigos compreendessem a necessidade de ajudar os outros. E tal sujeito vai além, quando afirma que a galinha agira de forma egoísta e má: ("*ela não quis dar só prá ela comer sozinha!*").

A noção de partilha se apresenta de uma maneira um tanto dúbia, na argumentação de VI. Existem duas interpretações possíveis: ou ela acredita que é necessário partilhar para que os amigos aprendam a importância do ato de partilhar; ou o fato de a galinha não partilhar o pão, significa que ela (galinha) é mesquinha, egoísta e má. Neste caso, poderíamos inferir que VI admite que ser bom é partilhar tudo com todos, independentemente das circunstâncias?

Com o objetivo de compreender o processo do raciocínio moral que VI estava utilizando ao expor a sua noção de partilha, redirecionamos a questão ao grupo 01

GRUPO 01

Pesq.: GI, o patinho não ajudou a galinha. Mas, vamos fazer de conta que, quando o pão ficou pronto, o patinho quis comer um pedaço. Se você fosse a galinha, daria ou não daria um pedaço de pão para o patinho? - **GI.:** Só se ele me ajudasse depois a lavá... - **VI.:** (interrompendo a fala de GI) *Daria, porque daí ele ficaria bonzinho e a hora que a galinha fosse pedir alguma coisa prá ele... daí ele fazia...* - **Pesq.:** E o que é "ficar bonzinho?" - **VI.:** *Bonzinho é quando ajuda a gente!* - **Pesq.:** Mas o patinho não ajudou a galinha! Por quê a galinha deveria dar um pedaço de pão à ele? - **VI.:** *Porque, se ela não daria, ele ficava triste.* - **MA.:** (intervém na conversa, discordando do posicionamento de VI); *Eu não daria, porque ele não ajudô a fazer nada.* - **LG.:** *Eu num dava, porque quando chamei ele prá ajudá eu a fazê o pão, ele num foi lá ajudá. Daí, quando a comida ficou pronta, eles vieram.*

Segundo a perspectiva de GI, tanto no pré-teste, quanto no pós-teste, a personagem não deveria dividir o pão com seus amigos, porque eles se recusaram a ajudá-la, em todos os momentos em que foram solicitados.

Entretanto, GI modificou sua argumentação, no momento em que a questão foi redirecionada ao grupo, ao condicionar o ato de partilhar o pão com o patinho à sua ajuda na tarefa de lavar as louças, sem questionar a intenção da personagem, ou a validade desse auxílio.

VI posicionou-se de forma diferente, ou seja, a criança continuou com o mesmo raciocínio anterior. Parecia ter consciência da falta de cooperação do patinho, embora não considerasse justo negar-lhe um pedaço de pão, pois, segundo a perspectiva do sujeito negar o pão parece não só significar a perpetuação de um comportamento não cooperativo, como também ferir os sentimentos da personagem.

BR mantém o mesmo argumento utilizado no pré-teste, no qual os amigos da personagem não mereceram receber um pedaço do alimento, devido ao fato de não terem sido solidários com a galinha.

Para as crianças do grupo 02 os amigos da galinha não a ajudaram a fazer o pão; portanto, não merecem receber nenhum naco do alimento. É justo que a galinha não divida, não partilhe com seus amigos. Eis os protocolos:

GRUPO 02

Pesq.:RE, você acha que a galinha agiu certo ou errado, em não dar um pedaço de pão para os seus amigos? - **RE.:** *Certo, porque na hora de ajudar...na hora que ela queria que eles ajudasse ela, eles não ajudaram. Então não deve dar nenhum pedacinho prá eles.* - **JU.:** *Certo, porque na hora de molhá o milho; pegá o milho... eles num quis ajudá, né! Então, agora, bem feito! Quem mandô eles num ajudá!* - **RI.:** *Certo, porque a hora que o pão ficou pronto, todo mundo queria e ela falou assim: - Deixa que eu como sozinha!* - **LE.:** *Certo, porque ela falou prá eles ajudá, mas o porquinho, o pato,... eles num quiseram ajudá!*

RE e JU permanecem com o mesmo argumento utilizado no pré-teste, ou seja, a galinha agiu certo, porque quando "*ela pediu ajuda para fazer o bolo, ninguém ajudou*". LE, que não se manifestou no pré-teste, expõe agora o seu pensamento moral, afirmando que, assim como não houve ajuda por parte dos

amigos da protagonista, não deve haver partilha do alimento por parte da personagem.

Com o objetivo de fazer com que o grupo 02 refletisse sobre o conceito de reciprocidade, foi elaborada uma questão que implicava, obrigatoriamente, o julgamento de uma situação de acordo com a perspectiva da personagem.

GRUPO 02

Pesq.: RI, o patinho não ajudou a galinha mas, quando o pão ficou pronto, ele quis comer um pedaço. Se você fosse a galinha, daria um pedaço de pão à ele? - **RI.:** *Não, porque ele num ajudô.* - **LE.:** *Daria, porque num tem problema que ele num tenha ajudado...* - **Pesq.:** E você daria por quê? - **LE.:** *Porque daí se eles tivesse fazido um bolo de aniversário...se eu tivesse fazeno aniversário, daí eles fazia um bolo prá mim (referindo-se, talvez, a uma festa surpresa).* - **RE.:** *Não daria, porque na hora que era prá eles ajudá a colhê...na hora de fazê um monte de coisa, né...ele num fez.*

O objetivo foi o de verificar se a análise do problema sob a ótica de uma das personagens, implicaria na verbalização de um julgamento moral diferenciado.

RI, sujeito que teve uma pequena participação no pré-teste, utiliza agora uma estrutura de pensamento moral que reflete a crença de que só devemos partilhar com pessoas que, de alguma forma, nos são úteis ou, fazem por merecer essa condescendência.

LE, expõe um pensamento contraditório, a princípio. E isso porque ao continuar com sua argumentação, no pós-teste, deixa transparecer nitidamente a sua preocupação com a retribuição, por parte dos amigos. O sujeito está concebendo, portanto, a noção de partilha como sendo um meio de receber agradecimentos, elogios.

RE, por sua vez, continua irreduzível na sua forma de pensar moralmente.

VI, sujeito do grupo 01, que nos colocou em dúvida, quanto a uma possível fase de transição, fez com que redirecionássemos a entrevista com o grupo, visando criar o conflito entre a noção de reciprocidade e a noção de igualdade, objetivando clarificar o raciocínio que estava sendo empregado pelo sujeito. Vejamos os protocolos.

GRUPO 01

Pesq.: MA, vamos fazer de conta que o porquinho ajudou a galinha a molhar os grãos de trigo e o patinho ajudou a colher os grãos de trigo. O ratinho não ajudou a fazer nada. A galinha deveria dar um pedaço de pão para eles? - **MA.:** *Só prá quem ajudô!* - **Pesq.:** O ratinho poderia ficar olhando o porquinho e o patinho comerem o pão? - **MA.:** *Podia...porque de repente o porquinho dava um pedaço...* - **BR.:** *Pro ratinho, não! Se ela (referindo-se a galinha) num dasse...eles ia comê dentro da casa dela.* - **VI.:** *A galinha deveria dar pro porquinho e pro patinho; pro ratinho, não!* - **Pesq.:** É justo comer o pão na frente do ratinho? - **VI.:** *Ele ia ficá com vontade...mas, ele num ia merecê. Ele podia ajudá (ter ajudado) mas, ele num quis...* - **GI.:** *O ratinho num ia vê.* - **LG.:** *O ratinho num ajudô eles*

Interessante notar que a regra estabelecida (não devemos ser complacentes com quem não nos ajuda) deve ser respeitada ao pé da letra, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Ao introduzirmos, no pós-teste, o exemplo do ratinho que não ajudou a fazer nada, os sujeitos utilizaram uma argumentação no sentido de que, se alguém quiser ser condescendente e oferecer um pedacinho de pão ao ratinho, isso fica a critério da boa vontade de cada um.

Pode-se evitar que o ratinho fique com vontade de comer o pão recorrendo-se a estratégias, tais como: comer escondido; dar um pedaço maior para o porquinho, que depois repartiria com o ratinho.

VI expõe agora um argumento que se contrapõe à sua fala anterior. Momentos antes, o sujeito parecia acreditar que a protagonista deveria partilhar o pão, independentemente de ter ou não recebido ajuda; agora, exhibe um pensamento no qual a noção de partilha está condicionada ao fato de ter recebido ajuda de alguma forma.

Como o grupo 02, no pré-teste, expôs uma argumentação na qual a noção de igualdade estava diretamente relacionada com o tipo de tarefa que cada personagem realizou, ao mesmo tempo em que considerava a extensão ou a dificuldade do trabalho realizado, como condição para receber um pedaço maior ou menor de pão, elaboraram-se questões conflituosas envolvendo a noção de reciprocidade versus a noção de igualdade. Vejamos:

GRUPO 02

Pesq.: LE, vamos fazer de conta que o porquinho ajudou a galinha a molhar os grãos de trigo, o patinho ajudou a colher e, o ratinho não ajudou a fazer nada. A galinha deveria dar um pedaço de pão para eles? **LE.:** *Só pros dois que ajudaram.* - **Pesq.:** E eles vão comer o pão na frente do ratinho? - **LE.:** *Se eles partir um pedacinho pro ratinho, tudo bem, mas, eu num dô...* - **RE.:** *Se eu tivesse na casa dela, falava prá galinha comê escondido!* - **RI.:** *A galinha não deve dá o pedaço de pão...coitado do ratinho...ele ia ficá vendo...* - **JU.:** *Ela deve dar um pedaço maior para o porco e para o patinho e, para o ratinho...só um pedacinho...porque ele num ajudô a fazê nada!*

JU, no pré-teste, afirmou que a galinha deveria ficar com o pedaço menor de pão. Isto porque o trabalho realizado por ela não lhe exigiu nenhum esforço. *"A galinha ia só enterrando (jogando terra sobre os grãos)", enquanto que o porquinho "ia fazendo buraco (cavando a terra) e pondo (colocando) a semente".*

Ao apresentarmos uma situação similar, no pós-teste, JU sequer menciona a personagem principal do texto e afirma que *"ela deve dar um pedaço maior para o porco e para o patinho e para o ratinho...só um pedacinho...porque ele num ajudô a fazê nada!"*.

Ri, que não se manifestou no pré-teste, acredita que, se a galinha não deseja partilhar o pão com o ratinho, então não deve dividi-lo com ninguém, caso contrário, *"...coitado do ratinho ele ia ficá vendo..."*.

RE, que também não expressou seu julgamento moral no pré-teste, sugere que se coma o pão, dentro da casa da galinha, portanto, escondido do ratinho.

LE, sujeito que igualmente não expôs seu raciocínio no pré-teste, agora argumenta que, se alguém quiser dividir o alimento com o ratinho, ela não se opõe, embora na sua opinião ele não mereça.

A noção de justiça que permeia o julgamento moral das crianças, sobre as ações das personagens do texto, é a noção de justiça retributiva. Entretanto, nota-se que existe uma diferença qualitativa sobre a mesma, nas respostas das crianças.

A argumentação de JU demonstra, claramente, que não é justo deixar o ratinho sem um pedaço de pão, mas também não é justo que ele receba uma fatia igual (do mesmo tamanho), a dos seus amigos. O sujeito está analisando a situação sob diferentes perspectivas e o objetivo, ao oferecer o menor pedaço de pão ao ratinho, é fazê-lo compreender que ele não foi solidário, não foi cooperativo e, portanto, não é justo que receba a mesma quantidade de alimento que os outros (Sanção Por Reciprocidade)

É interessante registrar que JU, no decorrer deste processo, foi um sujeito que efetuou seus julgamentos morais considerando, sempre, a sanção expiatória, como alternativa para a compreensão ou extinção do comportamento inadequado.

Segundo o julgamento de RI, observa-se que a criança analisou o problema considerando apenas a perspectiva do ratinho, que ficaria sem receber uma fatia de pão. Ele, entretanto, não efetua uma análise sobre as razões que levariam o grupo a tomar tal atitude e, afirma que, a única solução possível é não dividir o pão com ninguém. A solução apresentada para o conflito, não considera o ponto de vista das outras personagens que ajudaram a galinha a realizar o seu trabalho.

O raciocínio de RE é claro. O ratinho não merece receber nenhum pedaço do alimento, porque não trabalhou, entretanto, não é justo que se coma o pão na frente dele.

LE, aparentemente, utiliza a mesma estrutura de pensamento moral de RE. O ratinho não merece complacência, mas não se cogita que seria maldade ingerir o alimento na frente da personagem e, acrescenta que, se alguém quiser dividir o pão com o ratinho, isso não é problema. Ela não dividiria.

Com o objetivo de clarificar ainda mais o pensamento dos dois grupos, tornando-o mais explícito quanto às suas crenças reais, foi criado um outro conflito cognitivo-moral, para ambos, respectivamente. Passemos à análise dos protocolos:

GRUPO 01

Pesq.: Uma menina, de outra escola, me disse que a galinha deveria dar o pedaço maior de pão para o porquinho. Essa menina está certa ou está errada? - **LG.:** *Errada. Num é porque ele é maior que...* - **MA.:** (interrompendo o raciocínio de LG); *Ela tá certa, na história o porco é maior que os outros.* - **Pesq.:** E por isso ele merece o pedaço maior? - **MA.:** *Não!...* - **GI.:** *Ela tá errada. Tem outros bichinhos que são mais grandes do que o porquinho...* - **BR.:** *Tá errada, porque o porquinho num ajudô ela.* - **VI.:** *Tá errada, porque se dava um pedaço grande e, um pedaço pequeno pro patinho, o patinho ia ficá com vontade de um pedaço.* - **Pesq.:** E se você fosse a galinha, para quem você daria o pedaço maior de pão? - **VI.:** (...) - **MA.:** *Eu pegava prá mim.* - **GI.:** *Prá mim!* - **LG.:** *Prá mim, eu trabalhei mais do que eles.* - **Pesq.:** GI, a galinha deveria dar um pedaço de pão maior para o patinho ou para o porquinho? - **GI.:** *Pros dois, porque daí, ninguém ia ser diferente. E a galinha também tinha que ganhar um pedaço igualzinho dos dois.*

GRUPO 02

Pesq.: LE, uma menina, de outra escola, me disse que a galinha deveria dar o pedaço maior de pão para o porquinho. Essa menina está certa? - **LE.:** *Errada, porque todos os bichos tem o mesmo tamanho.* - **RE.:** *Eu fazia um pão do tamanho de cada um. O maior de todos é do porquinho.* - **RI.:** *Ela tá errada, porque o patinho ajudou mais.* - **Pesq.:** *Se você fosse a galinha, para quem você daria o pedaço maior de pão?* - **LE.:** *Prá mim mesma. Eu fiz tudo sozinha!* - **RE.:** *Prá mim mesmo, porque eles num ajudaram.* - **RI.:** *Prá mim mesmo, porque ninguém quis ajudá.* - **JU.:** *Eu dava seis pão para o porquinho, prá ele comê tudo de uma vez (em tom de brincadeira).*

A noção de igualdade desvelada nos grupos anteriormente, não perdura em uma situação na qual eles assumem a perspectiva da protagonista. Ao analisar o comportamento da galinha (julgamento afastado do real), o princípio de igualdade prevalece. Entretanto, quando são conduzidos a uma situação na qual eles tem que assumir a perspectiva da personagem, o pedaço maior de pão seria deles. GI, é o único sujeito que demonstra uma certa oscilação na resposta.

4.4.2. Resultado do Pós-Teste

Entre a aplicação do pré e do pós-teste, houve um trabalho de intervenção pedagógica, sob duas modalidades: a primeira modalidade deteve-se no relato da história, o ato de recontá-la oralmente, a dramatização da mesma e a discussão sobre os motivos que levaram a personagem a tomar determinadas decisões; a segunda modalidade caracterizou-se pelo relato da história, o ato de recontá-la oralmente, discussão sobre os motivos que permearam as ações das personagens e a apresentação dos diálogos, gravados em vídeo, e a partir dos quais originava-se nova discussão sobre o mesmo texto.

Tudo parece indicar que os procedimentos utilizados não foram eficazes para promover o desenvolvimento da moralidade nos sujeitos de ambos os grupos.

Observou-se, entretanto, que houve progressos no interior do mesmo estágio. Trata-se das "decalagens horizontais" às quais Piaget se refere para explicar que, num mesmo estágio, há diferenciações em direções a reestruturações progressivas no raciocínio.

Sendo assim, o fato de não ter ocorrido uma evolução no nível de justiça, não significa que não houve uma evolução qualitativa no sentido de analisar, de refletir e de verbalizar os juízos morais.

QUADRO II - GRUPO X NÍVEL DE JUSTIÇA NO PÓS TESTE

GRUPO	NÍVEL DE JUSTIÇA
01	RETRIBUTIVA
02	RETRIBUTIVA

CAPÍTULO V

5. CONSIDERAÇÕES PEDAGÓGICAS

Na parte introdutória deste estudo, ficaram expressas as inquietações e as preocupações de uma educadora, relativas ao momento histórico-político que estamos vivenciando e o grande receio de que, ao invés do processo de construção da autonomia, ocorra a ruptura do equilíbrio social e, conseqüentemente, se instaure o processo de anomia, o que seria o caos, para a nossa sociedade.

Por intermédio, de procedimentos que utilizam o processo de clarificação dos princípios morais procuramos demonstrar, num trabalho teórico e empírico, a possibilidade e a importância de uma ação pedagógica voltada para a educação de valores.

Ao efetuar um trabalho pedagógico, em sala de aula, valendo-nos da Literatura Infantil, propiciamos tanto ao educando quanto ao educador, uma alternativa, entre tantas existentes, para o desenvolvimento da moralidade, no processo de escolarização.

Constatamos que ambas as situações experimentais, não contribuíram, de forma significativa para a evolução da noção de justiça distributiva. Tanto a dramatização da história como a observação das respostas gravadas em vídeo, não foram suficientes para favorecer a construção de um nível mais elaborado e complexo da noção de justiça distributiva.

Esse fato pode ser explicado pelas próprias características dos sujeitos que fizeram parte deste estudo. Eram crianças pré-operatórias, ou seja, pré-lógicas. Esclarecendo melhor, são indivíduos que substituem a lógica pelo mecanismo da intuição. Esse tipo de raciocínio ficou evidente nos julgamentos das situações-problema criadas e expostas aos grupos, por meio dos quais se constatou a ausência de reversibilidade do pensamento, nos sujeitos deste estudo. Isso porque as crianças se detiveram nas conseqüências dos fatos e não foram capazes de avaliar as situações, tendo em vista a intenção da personagem.

Os sujeitos apelavam para sanções expiatórias com o objetivo de justificar seus argumentos. A opção por esse tipo de punição vinha acompanhada de justificativas que consideravam o sofrimento, seja ele físico ou afetivo, a melhor alternativa para promover a construção dos princípios considerados moralmente corretos.

É certo que houve crianças que ultrapassaram o nível da sanção expiatória para o nível da sanção por reciprocidade, mas, mesmo assim, essa reciprocidade se pautava na conseqüência do ato e não na intenção que o desencadeara.

A ultrapassagem de um nível de sanção para outro deveu-se ao fato de que, nas discussões sobre as ações dos personagens, priorizou-se a troca de pontos de vista, a coordenação de diferentes perspectivas sobre uma mesma situação e o questionamento a respeito dos motivos pelos quais o sujeito acreditava que a opção *X* era melhor que a opção *Y*.

Além dessa interação pesquisadora/criança e criança/criança, elaboraram-se situações hipotéticas, a partir de conflitos contidos nos textos da Literatura Infantil, que estivessem mais próximos do cotidiano da vida da criança e sobre os quais os sujeitos também tiveram que efetuar julgamentos morais.

Esse conjunto de ações explica a clarificação de noções morais que permearam o raciocínio de alguns sujeitos e a conseqüente ultrapassagem de um nível de sanção para outro.

É necessário considerar que o processo de construção da moralidade ocorre lenta e paralelamente à construção das estruturas cognitivas do indivíduo. Essas estruturas, por sua vez, obedecem a uma seqüência estrutural e hierárquica em que o aparecimento de cada estágio implica, necessariamente, a integração, a reorganização e a transformação das estruturas existentes no estágio anterior, pelo próprio sujeito, a partir das trocas que ele estabelece com o meio físico e social .

O próprio PIAGET (1977) afirma que a responsabilidade objetiva é um produto da coação adulta e que ela diminui, de acordo com o aumento da idade, o que supõe a construção de estruturas cognitivas mais complexas, mais estruturadas e que surgem em decorrência de uma relação social na qual haja o predomínio da igualdade e do respeito mútuo entre os indivíduos.

Sendo assim, a responsabilidade objetiva está diretamente relacionada com o egocentrismo, que caracteriza o pensamento da criança pré-operatória e explica a relação de heteronomia existente entre ela e o adulto, fazendo-a confundir o que é justo com o conteúdo da lei estabelecida por outrem.

Ao organizar um ambiente pedagógico, no qual haja o trabalho com o processo de construção da moralidade, o educador está propiciando ao educando as condições necessárias para que ele construa a sua capacidade de raciocinar, moralmente, sobre temas éticos distintos.

Essa capacidade permite a elaboração e a estruturação dos seus valores individuais, assim como a distinção entre os seus próprios valores e os valores coletivos, que regem a sociedade e/ou o grupo social ao qual pertence.

Na perspectiva piagetiana, o adulto é o elemento que transmite à criança o conhecimento das regras existentes no seu meio social, para que ela possa conviver adequadamente, segundo as normas pré-estabelecidas, o que caracteriza uma relação coercitiva na qual ocorre o surgimento do egocentrismo e da heteronomia.

A evolução da noção de regras, normas, valores, hábitos e costumes não está condicionada a essa transmissão social. Com efeito, até o momento em que o sujeito não tenha construído as estruturas de raciocínio que lhe permitirão discernir, elaborar, estruturar e compreender as normas sociais e morais, ele permanece no estágio do egocentrismo inconsciente, acreditando que suas crenças são únicas, verdadeiras e irreversíveis.

Essa característica do egocentrismo, não se manifesta somente no que se refere à questão da moralidade, mas também no aspecto intelectual.

Ao trocar informações com seus pares, a criança inicia um processo de discussão em que busca a compreensão do pensamento do outro, ao mesmo tempo em que tenta se fazer compreender. No início, observa-se que o egocentrismo deforma essa tentativa de entendimento do raciocínio, gerando equívocos e demonstrando a incapacidade do indivíduo de refletir, a partir da perspectiva do pensamento de outra pessoa.

Isso ocorre, porque a reflexão é uma discussão interior que antecede, estrutura e fornece subsídios à verbalização do pensamento, clarificando a forma pela qual o sujeito analisa, compreende e coordena as diferentes soluções existentes, para a resolução de um mesmo problema.

Segundo PIAGET (1958), todo sentimento de dever nasce da relação coercitiva entre o adulto e a criança, razão pela qual há o predomínio da heteronomia nas relações interpessoais e do realismo moral, na forma de julgar os atos de terceiros.

Esta mesma relação coercitiva ocorre, no plano intelectual, quando o adulto impõe a sua forma de ensinar conteúdos, sem considerar o processo pelo qual as estruturas do raciocínio se constroem, na criança, impedindo-a de pensar, de refletir, de questionar, de comparar, de pesquisar, de elaborar hipóteses, de antecipar respostas e de testar as hipóteses por ela elaboradas .

A cooperação, do ponto de vista moral, não se limita, simplesmente, ao comportamento cooperativo; ela de acordo com os princípios éticos universais

conduz a prática da solidariedade e da reciprocidade. A construção da noção de cooperação favorece a elaboração de níveis cada vez mais complexos e estruturados da noção de justiça, permitindo ao sujeito compreender o seu próprio referencial, ao mesmo tempo em que é capaz de compreender a perspectiva dos demais, tendo como fundamentação a lógica, a coerência e a consistência do raciocínio.

O educador, em sala de aula, com crianças pequenas, ao desenvolver um trabalho visando ao processo de construção da autonomia, está propiciando a organização de um ambiente adequado à construção de uma lógica das relações de reciprocidade e igualdade, favorecendo a oscilação entre " *el egocentrismo y el respeto por los mayores (Piaget, 1958, 17)* ".

Isso significa que, ao propor situações-problema, sobre as quais a criança terá que opinar, julgar, escolher, considerar, comparar, classificar, coordenar diferentes formas de pensamento, o professor estará atuando de maneira direta no processo de construção da autonomia.

O modo de agir do professor reflete, dentro de uma situação de sala de aula, a sua concepção de autonomia, a qual pode ser compreendida como uma simples delegação momentânea e limitada de ações ou como um processo de construção das estruturas mentais de raciocínio, responsáveis pela estruturação, cada vez mais complexa e elaborada, do pensamento moral e intelectual.

PIAGET (1958), no que se refere às duas concepções de autonomia, afirma que :

En las escuelas en las que se acentúa especialmente la enseñanza verbal, y en las que la autoridad del maestro hace inútil el trabajo de investigación (...) puede decirse que el empleo de la autonomía será más difícil de generalizar y sólo alcanzará algún éxito en las clases superiores o en aquellas funciones al margen de la misma vida de la escuela (...)

Continuando a sua argumentação, justifica a importância de um ambiente cooperativo na escola, à medida que

... se da mayor participación a la verdadera actividad del niño, en el terreno del trabajo individual, es decir, en la livre

investigación em común, esa espécie de autonomía intelectual, que constituye la educación activa de la razón, favorece indudablemente el éxito de la autonomía moral, paralela a él.
(p. 19)

Torna-se necessário enfatizar que o educador, ao se propor a desenvolver um trabalho pedagógico, com vistas à construção da autonomia, deve estar atento à necessidade de haver, na escola, um ambiente propício ao diálogo, à troca de informações, à reflexão crítica, à busca das razões sob os diferentes modos de pensar tanto moral quanto intelectualmente.

Pensar em educação moral significa priorizar a construção da autonomia, como um mecanismo por intermédio do qual a criança estabeleça uma relação de colaboração com o adulto, ao invés de submeter-se a uma obediência cega.

A obediência cega acarreta a formação de indivíduos submissos, apáticos, revoltados, ou seja, a formação de sujeitos que estarão à margem da sociedade e, portanto, dominados pelo sistema.

A educação moral, desde que possua um embasamento teórico cujo objetivo seja propiciar as condições necessárias à formação de pessoas conscientes, críticas, com capacidade de discutir, questionar, cooperar e transformar; é fundamental para a organização e a estruturação de uma sociedade democrática.

6. BIBLIOGRAFIA

- 01) ARAÚJO,F.U. **Um Estudo Da Relação Entre o Ambiente Cooperativo e o Julgamento Moral Em Crianças Institucionalizadas.** Campinas: FE-UNICAMP, dissertação de mestrado, 1993.
- 02) ASSIS,M.Z.O. **A Solicitação do Meio e a Construção das Estruturas Lógicas Elementares na Criança.** FE-UNICAMP, tese de doutorado, 1976.
- 03) BAGAT, P.M. **Education Et Autonomie Morale.** IN, *Revista Trimestral Aprendizagem/ Desenvolvimento*, vol.III, número 13/14.
- 04) BATTRO,M.A. e COSTA,M.M.A.**O Desenvolvimento da Responsabilidade Ecológica Na Criança.** IN, *Estudos Cognitivos*, vol.2, número 01, junho, 1977
- 05) BEE,H. **O Desenvolvimento Do Julgamento Moral.** IN, *A Criança Em Desenvolvimento.* São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1984, p. 336-350.
- 06) BIAGGIO,B.M.A. **Discussões De Julgamento Moral: Idiossincrasias do Caso Brasileiro.** IN, *Psicol. Teor., Pesqui.* Brasília: Volume 01, número 3, pag. 195-204, setembro-dezembro, 1985
- 07) BICUDO,M.A. **Fundamentos Éticos Da Educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1982.
- 08) BILDER,P.A **Galinha Ruiva.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 1987.

- 09) BZUNECK, A.J. **Julgamento Moral e Adolescentes Delinquentes E Não Delinqüentes Em Relação Com Ausência Paterna.** São Paulo: USP-Instituto de Psicologia, tese de doutorado, 1979.
- 10) BZUNECK, A. J. **Desenvolvimento Moral: avaliação dos estágios kohlbergianos em crianças e adolescentes de Londrina.** dissertação de mestrado, São Paulo, IP/USP.
- 11) BLALOCK, M.H. **Introdução à Pesquisa Social.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976
- 12) CASTRO, D.A. **Piaget e a Didática.** São Paulo: Editora Saraiva, 1978.
- 13) CASTRO, M.C. **A Prática Da Pesquisa.** São Paulo: McGraw - Hill do Brasil, 1977
- 14) COELHO, B. **Contar Histórias Uma Arte Sem Idade.** São Paulo: Editora Ática, 1989.
- 15) CÓRIA-SABINI, A.M. **Psicologia Aplicada À Educação.** São Paulo: EPU-1986
- 16) DE LA TAILLE, Y. e outros. **Construção Da Fronteira Da Intimidade e a Vergonha Na Educação Moral.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, número 82, p. 43-55, 1992
- 17) _____ . **A Obrigatoriedade Do Ensino Segundo Alunos de 7 a 14 anos: Dever Hipotético e Dever Moral.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, número 78, p. 27-39, 1991
- 18) DOMAHIDY-DAMI, C. e BANKS, L.L. **As Provas Operatórias No Exame Das Funções Cognitivas.** IN, *Piaget e a Escola de Genebra.* São Paulo: Editora Cortez, 1987, p. 115-120
- 19) ELKIND, D. **Crianças e Adolescentes: Ensaio Interpretativo Sobre Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975
- 20) EZPELETA, J. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante** São Paulo: Cortez-Editora, 1982
- 21) FINI, T.D.L. **Análise Do Desenvolvimento Moral Em Kohlberg** Campinas: FE-UNICAMP, dissertação de mestrado, 1979

- 22) FURTH,G.H. **Piaget Na Sala De Aula**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986
- 23) FREITAG,B. **Sociedade e Consciência**. São Paulo: Cortez - Editora,1984
- 24) GIL,C.A. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987
- 25) GUIMARÃES,C.H. **O Civismo Em Escolares Do Primeiro Grau: Um Estudo Sobre a Educação Moral e Cívica**. São Paulo: PUC, dissertação de mestrado, 1978
- 26) HERSH,R. e outros. **El recimiento Moral de Piaget a Kohlberg**. Madrid: Narcea S/A de Ediciones, 1984.
- 27) KAMIL,C.A **Autonomia Como Meta Da Educação**. IN, *A Criança e o Número*. Campinas: Papyrus, 1983
- 28) _____. **La Autonomia Como Finalidad De La Educación**. Chicago: Universidade de Illinois (texto mimeo., apresentado na UNICEF, 1981)
- 29) _____. **Autonomia Do Professor E Formação Científica**. (texto mimeo., s/d., traduzido por VARGAS, C.M.A. e revisionado por ASSIS,M.Z.O.)
- 30) KOHLBERG,L. **Estágio e Seqüência : A Abordagem Cognitiva à Socialização**. IN, *Handbook of Socialization:Theory and Research*. Chicago: Round Mcnally,1969
- 31) _____ e MAYER,L. **Desenvolvimento Como Meta Da Educação**. IN, *Harvard Educational Review*, número 42 y, 1972
- 32) KORTHALS,M. **Morality And Cooperation**. IN, *Journal of Moral Education*, volume 21, número 01, 1992
- 33) KROGH,S.L. e LAMME,L.L. **Literatura Infantil e Desenvolvimento Moral**. IN, *Young Children*, May, 1985
- 34) MARTIN,M. **El Estado De La Cuestión**. IN, *Cuadernos de Pedagogia*, número 201, marzo,1992

- 35) MARTINS, J. e outros. **Subsídio Para Redação de Tese de Mestrado e de Doutorado.** (texto mimeo., PUC-SP, 1970)
- 36) MENIN, M.S.S. **Autonomia e Heteronomia Às Regras Escolares: Observações e Entrevistas Nas Escolas.** São Paulo: USP-Instituto de Psicologia, dissertação de mestrado, 1985.
- 37) MONTEZUMA, M.M. **Subcultura Adolescente: Indicadores De Sua Emergência.** Campinas: FE-UNICAMP, tese de doutorado, 1976
- 38) MORENO, M. **Los Temas Transversales: Una Ensenanza Mirando Hacia Delant.** IN, *Los Temas Transversales: Claves De La Formación Integral.* Madrid: Santilliana S/A, 1993.
- 39) MOKREYES, E. **Conduta Moral do Adolescente na Tragédia Burguesa de Octávio de Faria.** São Paulo: USP-FE, dissertação de mestrado, 1978.
- 40) NAGEL, L.H. **Estudo Sobre Padrões e Valores da Educação.** Porto Alegre: UFRS, dissertação de mestrado, 1976.
- 41) NASCIMENTO, R.S.G.F. **Atitudes e Valores de Adolescentes da Cidade de São Paulo: Um Estudo Com alunos Do Segundo Grau.** São Paulo: PUC-SP, dissertação de mestrado, 1978.
- 42) NORONHA, O.M. **Os Mecanismos de Transmissão Cultural na Escola Primária: Um Estudo De Caso.** Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, dissertação de mestrado, 1977
- 43) OLIVEIRA, M.A. **O Processo De Construção Do Raciocínio Moral: Estudo Realizado Com Um Grupo De Adolescentes Em Fase De Escolarização.** Campinas: FE-UNICAMP, dissertação de mestrado, 1989
- 44) OLIVEIRA, M.A. **Dinâmicas Em Literatura Infantil.** São Paulo: Edições Paulinas, 1988
- 45) PIAGET, J. **O Julgamento Moral Na Criança.** São Paulo: Editora Mestre Mestre Jou, 1977 (1ª edição em 1932, França)
- 46) _____. **Para Onde Vai A Educação?** Rio de Janeiro: Editora: José Olympio, 1988 (1ª edição em 1942)

- 47) _____ . **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Mestre Jou, 1973
- 48) _____ . **A Representação do Mundo Na Criança**. Rio de Janeiro: Editora Record, 1926 (1ª edição)
- 49) _____ ;PETERSEN,P. ;WODEHOUSE,S; e SANTULLIANO,L. **La Nueva Educación Moral**. Buenos Aires: Editora Losada,1967
- 50) _____ ;e HELLEN, J. **La Autonomia en la scuela**. Buenos Aires: Losada, 1958 (edição original 1944)
- 51) SALVADOR,C.C. **Diseno Curricular Base Y Proyectos Curriculares**. IN, *Cuadernos de Pedagogia, número 168, p. 8-14*
- 52) STENGEL,R.S. **Moral Education For Young Children**. IN, *The Journal Of The Association For The Education Of Young Children*. Sptember, 1982
- 53) UEMURA,E. **Construção Cognitiva e Construção Moral. Um Estudo Piagetiano Em Crianças Institucionalizadas**. Campinas: FE-UNICAMP, tese de doutorado, 1989
- 54) ZIMMERMANN,D. **Recherche Pédagogique Dans Une Classe De Perfectionnemente**. França: Les Editions ESF,1971

ERRATA

- página iii ... no último parágrafo, ao invés de *...à CNPQ*, LEIA-SE, *...ao CNPQ*.
- página 1..... na primeira linha do primeiro parágrafo, ao invés de *...um sistema de regras sociais e morais*, LEIA SE, *"...um sistema de regras cuja essência...*
- página 5..... no segundo parágrafo, ao invés de *...estruturadas*, LEIA-SE, *...estruturadas*.
- página 7..... no terceiro parágrafo ao invés de *...por intermédio da interação social, tem...* LEIA-SE, *...por intermédio da interação social constitui-se num meio propício ao desenvolvimento da autonomia...*
- página 19..... no segundo parágrafo, ítem a, ao invés de *...significa do*, LEIA-SE, *...significado*.
- página 21..... Hipótese 1, ao invés de *...implicaria um julgamento moral mais próximo da realidade e portanto, a evolução da noção de justiça*, LEIA-SE, *...implicaria um julgamento moral mais próximo da realidade da criança*.

- página 22..... d1, ao invés de *...seu modo de julgar e, conseqüentemente progressos...*, LEIA-SE, *...seu modo de julgar.*
- d2, ao invés de *...seus pontos de vista e, conseqüentemente,a...*, LEIA-SE, *...seus pontos de vista.*
- página 34..... na segunda citação, segunda linha, ao invés de *...o qual a pessoa...*, LEIA-SE, *... no qual a pessoa...*
- página 38..... no quarto parágrafo, segunda linha, ao invés de *...como também interferência...* LEIA-SE, *...como também a interferência...*
- página 42..... na primeira citação, ao invés de *...grave distorção em nenhuma uma realidade*, LEIA-SE, *...grave distorção da realidade.*
- página 52..... no terceiro parágrafo, terceira linha, ao invés de *...verificar o grau a compreensão...*, LEIA-SE, *...verificar o grau de compreensão...*
- página 64..... no primeiro parágrafo, ao invés de *...au expressar*, LEIA-SE, *...ao expressar.*
- página 65..... antes da segunda transcrição da fala das crianças, LEIA-SE, *...GRUPO 01.*
- página 72..... último parágrafo, última linha, ao invés de *...da justiça.*, LEIA-SE, *...da justiça retributiva.*
- página 91..... terceiro parágrafo, penúltima linha, ao invés de *...condenável, Ainda...*, LEIA-SE, *... condenável, ainda...*
- página 92..... no segundo parágrafo, ao invés de *...cooperação que permearam* LEIA-SE, *...cooperação que permearam.*
- página 94..... terceiro parágrafo, segunda linha, ao invés de *...obtiveram-se...*, LEIA-SE, *...obtiveram-se...*

página 114... no primeiro parágrafo, ao invés de *...elaboraram-se* LEIA-SE,
...elaboraram-se

página 120.... primeiro parágrafo, segunda linha, ao invés de... *parte deste estudo. Eram...*, LEIA-SE,*parte deste estudo, que supõe-se, eram...*