

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSO EM*  
*EDUCAÇÃO***

**BERNADETE DE FÁTIMA BASTOS VALENTIM**

**ANÁLISE DA NOÇÃO DE JUSTIÇA EM ESTUDANTES COM  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO  
EDUCACIONAL**

**GUARAPUAVA-PR**

**2015**

**BERNADETE DE FÁTIMA BASTOS VALENTIM**

**ANÁLISE DA NOÇÃO DE JUSTIÇA EM ESTUDANTES COM  
ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO  
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Luciane Blum Vestena

**GUARAPUAVA-PR**

**2015**

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

V155a Valentim, Bernadete de Fátima Bastos  
Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/  
superdotação: uma contribuição educacional / Bernadete de Fátima  
Bastos Valentim.– Guarapuava: Unicentro, 2015.  
xiv, 148 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,  
Programa de Pós-Graduação Stricto em Educação do Centro de  
Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-  
Oeste.  
Orientador: Profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena;  
Banca examinadora: Profa. Dra. Soraia Napoleão Freitas, Profa. Dra.  
Ana Ap. de Oliveira Machado Barby.

Bibliografia

1. Educação. 2. Educação Especial. 3. Superdotação. 4. Piaget. 5.  
Estudantes Superdotados. Noção de Justiça. I. Título. II. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

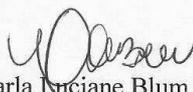
CDD 20. ed. 371.95

## TERMO DE APROVAÇÃO

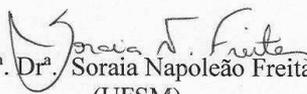
**BERNADETE DE FÁTIMA BASTOS VALENTIM**

**ANÁLISE DA NOÇÃO DE JUSTIÇA EM ESTUDANTES COM ALTAS  
HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA CONTRIBUIÇÃO EDUCACIONAL**

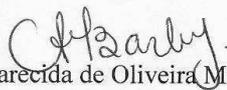
Dissertação aprovada em 24/03/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carla Luciane Blum Vestena  
(Orientadora/UNICENTRO)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Soraia Napoleão Freitas  
(UFSM)



Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2015

*Ao meu esposo Abimael, companheiro para todas as horas.*

*Aos meus filhos Elisa e Davi, amor para a vida inteira.*

*Aos meus pais Antonio e Adélia, pelas incessantes orações em meu favor.*

*Aos meus irmãos Giovana, Simone e Vanderlei, para sempre em meu  
coração.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, autor da minha vida e da minha fé por tornar possíveis todas as coisas que pude realizar até este momento.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Carla Luciane Blum Vestena pelas orientações, carinho, valorização, autonomia na realização do trabalho e pela amizade que pudemos construir nestes anos de mestrado.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Soraia Napoleão Freitas pela disposição desde o primeiro contato em participar da banca, por compartilhar seu vasto conhecimento em altas habilidades/superdotação e pelas valiosas contribuições.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby por dividir sua experiência em Educação Especial e pelas sugestões que enriqueceram a pesquisa.

Aos professores das salas de recursos multifuncionais pela recepção e compartilhamento do seu vasto conhecimento em altas habilidades/superdotação e aos queridos estudantes participantes da pesquisa pela incrível disposição em colaborar com o trabalho.

Às queridas “piagetes” Carla Maria, Carla Santana, Juliana, Verônica e Rosemeri, pelas discussões sobre moral, pelo choro e pelo riso em todos os momentos.

A querida amiga Patrícia Neumann com a qual pude compartilhar conhecimentos e aprender sobre o modo de ser de uma pessoa com altas habilidades/superdotação.

Ao meu amado esposo Abimael, pela atenção e apoio constante, e acima de tudo, pelo seu amor incondicional.

Aos meus lindos e amados filhos Elisa e Davi, a melhor parte de mim, pelo incentivo para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha irmã Simone por estar sempre comigo nessa caminhada intelectual desde a graduação até o mestrado, quiçá até o doutorado...

À minha irmã Giovana pelas palavras motivadoras e inteligentes.

À minha amável sobrinha Alice, pelo “pozinho mágico” em forma de oração a Deus para que eu tivesse inspiração para concluir a dissertação.

*“Visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos do homem e das liberdades fundamentais consiste em formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral e respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos”.*

Jean Piaget

## **LISTA DE QUADROS**

QUADRO 1 – Caracterização das escolas.....	69
QUADRO 2 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	70
QUADRO 3 – Dilemas e categorias.....	74
QUADRO 4 – Resultados das categorias investigadas.....	75

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE QUADROS.....</b>	<b>9</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>12</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>13</b>
<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>1. O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....</b>	<b>28</b>
1.1 Atendimento na sala de aula comum.....	31
1.2 Salas de recursos multifuncionais .....	33
1.3 Aceleração de estudos.....	36
<b>2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA.....</b>	<b>38</b>
<b>3. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL E DA NOÇÃO DE JUSTIÇA.....</b>	<b>51</b>
3.1 A gênese da moral.....	52
3.1.1 Anomia.....	53
3.1.2 Heteronomia.....	54
3.1.3 Autonomia.....	56
3.2 A noção de justiça.....	59
3.2.1 Justiça imanente.....	59
3.2.2 Justiça retributiva.....	60
3.2.3 Justiça distributiva.....	63
<b>4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>66</b>
4.1 Campo de pesquisa.....	68
4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	69
4.3 Instrumentos.....	71

<b>5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>74</b>
5.1 Sanção expiatória ou por reciprocidade?.....	75
5.2 A noção de responsabilidade.....	80
5.3 A crença na justiça imanente.....	83
5.4 Os níveis de justiça.....	85
5.5 Autoridade e igualdade.....	94
5.6 As injustiças no contexto atual.....	101
5.7 Valorização e respeito às regras.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>145</b>

## RESUMO

VALENTIM, B. de F. B. *Análise da noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação: uma contribuição educacional*. 2015, 157 p. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2015.

O presente estudo teve como objetivo principal analisar o juízo moral de estudantes com altas habilidades/superdotação. Os sujeitos pesquisados foram dez estudantes do ensino fundamental e médio com a idade entre onze e dezesseis anos identificados com altas habilidades/superdotação no contexto escolar e frequentando salas de recursos multifuncionais em dois colégios públicos do Núcleo Regional de Guarapuava. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa exploratória, na qual discutiu-se a necessidade de dar visibilidade aos estudantes com altas habilidades/superdotação no que se refere aos seus aspectos morais. Os dados foram obtidos por meio do método clínico piagetiano e os instrumentos de investigação foram a observação e entrevistas semiestruturadas compostas por dilemas morais envolvendo as categorias da sanção, justiça imanente, justiça retributiva e distributiva, responsabilidade, autoridade e cooperação. Os resultados apontaram que houve predomínio da sanção por reciprocidade, assim como, uma noção muito apurada de responsabilidade coletiva e um alto nível de juízo moral demonstrada pela opção da opção justiça distributiva. O estudo revelou existir um conflito entre a autoridade e a igualdade, mas apesar disso entendem que a primeira não é fonte de justiça. Demonstrou ainda que possuem uma ampla compreensão e sensibilidade em relação às injustiças que ocorrem no contexto geral da sociedade e profundo respeito às regras. Concluiu-se que os aspectos relacionados à moral da autônoma ficaram evidentes nos estudantes pesquisados pela demonstração de uma refinada noção de justiça, no entanto, se faz necessário o desenvolvimento de ações pedagógicas que permitam discussões sobre temas do seu interesse tanto na sala de aula comum quanto nas salas de recursos multifuncionais no intuito de favorecer a construção de ambientes cooperativos. Por fim, destaca-se que diante desse contexto, é fundamental que os professores conheçam as características das altas habilidades/superdotação a fim de estimular o exercício da autonomia moral e assim oferecer oportunidades para agir de acordo com esses princípios.

**Palavras-chaves:** altas habilidades/superdotação; Piaget; noção de justiça; educação.

## ABSTRACT

VALENTIM, B. de F. B. *Analysis of the notion of justice in high ability/gifted students: an educational contribution*. 2015, 157 p. Dissertation - Master's Degree in Education. Centro-Oeste State University, 2015.

The main purpose of this study was to analyze the moral judgement of high ability/gifted students. The subjects studied were ten elementary and high school students aged between eleven and sixteen years old, identified as having high abilities/giftedness in the school context and who attended multifunctional resource rooms in two state schools subordinated to the Guarapuava Regional Centre of the State Education Department. This was a qualitative exploratory study discussing the need to give visibility to high ability/gifted students with regard to their moral aspects. The data was obtained using Piaget's clinical method and the investigation instruments used were observation and semi-structured interviews comprised of moral dilemmas involving the following categories: sanction, immanent justice, retributive and distributive justice, responsibility, authority and cooperation. The results indicated that sanction by reciprocity predominated, as well as a very clear notion of joint responsibility and a high level of moral judgement demonstrated by opting for distributive justice. The study revealed the existence of a conflict between authority and equality, although even so the students believed that the former is not a source of justice. It also demonstrated that they have considerable comprehension and awareness of injustices occurring in the overall context of society, as well as deep respect for rules. We concluded that the aspects relating to autonomous morality were evident in the students studied because of their demonstrating a refined notion of justice. Nevertheless, pedagogical actions need to be developed to enable discussions about issues of interest to them both in the ordinary classroom and in the multifunctional resources room with the aim of favouring the building of cooperative environments. Finally, we stress that in the face of this context it is fundamental that teachers are familiar with the characteristics of high abilities/giftedness so as to encourage the exercising of moral autonomy and thus offer opportunities for acting in agreement with these principles.

**Keywords: high abilities/giftedness; Piaget; notion of justice; education.**

## **APRESENTAÇÃO**

Meu interesse pela Educação Especial teve início no ano de 2007 quando fui convidada para assumir a coordenação deste setor na Secretaria Municipal de Educação de Guarapuava – PR. Foram anos de intenso trabalho e preocupações com a aprendizagem de alunos com algum tipo de deficiência. Outra preocupação estava relacionada com a formação de professores que trabalhavam com estes alunos. A partir destes pontos passei a organizar junto com a equipe de trabalho da secretaria, um curso de formação realizado em duas etapas, onde um dos temas discutidos foi Altas Habilidades/Superdotação por acreditar que a parcela de alunos com estas características não poderiam deixar de ser contemplados nas discussões.

Deste então, procurei cursos, seminários e encontros que discutissem a superdotação, que pudesse alimentar meu interesse e minha curiosidade, porém sem algo concreto em relação à pesquisa. Foi então que uma ideia inicial de projeto para participar da seleção em um programa de mestrado surgiu dessa necessidade.

A intenção de elaborar o projeto para ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação – Unicentro surgiu após participar de um encontro pedagógico promovido pelo Núcleo Regional de Educação de Guarapuava quando a palestrante convidada questionou os professores sobre a necessidade de pesquisar não somente a respeito do desenvolvimento cognitivo, mas também de aspectos que envolvem a moralidade dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Foi na segunda tentativa de ingresso neste programa que fui aprovada inicialmente na prova escrita e posteriormente no pré-projeto, intitulado de “Altas Habilidades/Superdotação: um estudo sobre o desenvolvimento moral”. Posso afirmar que foram anos desenvolvendo um interesse que se concretizou por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – Unicentro materializado em uma pesquisa cuidadosamente projetada e atentamente executada por mim e minha orientadora.

Com a pesquisa concluída, a “curiosidade epistemológica” não diminuiu, mas aumentou na medida em que foi possível observar a riqueza das dimensões humanas presentes no ambiente escolar nos estudantes com altas habilidades/superdotação. Com uma diversidade tão evidente, afirmo que é possível construir uma escola que valorize o potencial de seus estudantes em toda a sua dimensão humana.

## INTRODUÇÃO

Em um contexto de educação inclusiva somos levados a refletir sobre a multiplicidade da sala de aula a fim de reconhecer e compreender as necessidades educacionais especiais de estudantes. Sabe-se que existem os alunos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual, assim como os que apresentam transtornos globais do desenvolvimento. Para atender a esses alunos a busca por técnicas e metodologias que auxiliem na construção do conhecimento é uma preocupação constante entre professores, equipe pedagógica e pais.

No entanto, alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD) que também precisam de atendimento especializado estão quase invisíveis, no contexto escolar e familiar. Muito embora estejamos num período de inclusão, é possível que estes alunos, que fazem parte do público-alvo da educação especial, não sejam reconhecidos, tampouco estejam recebendo os atendimentos necessários ao seu desenvolvimento pleno.

O número de pesquisas que investigam o tema AH/SD têm aumentado nos últimos anos, porém ainda de modo insípido considerando as produções em outros campos da educação especial, como as deficiências e transtornos globais do desenvolvimento. Uma revisão realizada por Nakano e Siqueira (2012), das publicações entre o período de 2002 a 2009 que teve como base de dados a Scielo (*Scientific Electronic Library Online*) e Pepsic (Periódicos Eletrônicos em Psicologia), destacou que os temas mais abordados foram: definições conceituais, modelos teóricos, identificação da superdotação, programas de enriquecimento e atendimento, influência dos contextos familiar e escolar, dimensão socioemocional e desordens comportamentais. Com maior frequência apareceram os temas relacionados à questão da identificação, definições conceituais e formação de professores. As autoras concluíram que o interesse pela temática é recente, sendo que muitas pesquisas de mestrado e doutorado não chegam a ser publicadas, o que restringe ainda mais a divulgação de estudos científicos e, conseqüentemente, o conhecimento por parte da comunidade escolar.

Outra pesquisa recente de Chacon e Martins (2014), realizada entre o período de 1987 e 2011, constatou que dos 109 trabalhos encontrados, 70 deles foram na área da educação e abordaram temas referentes à identificação ou à caracterização de alunos com altas habilidades/superdotação, modelos de atendimento, práticas pedagógicas, inclusão e formação de professores. Um dado interessante demonstrado nesse estudo foi que o tema é pesquisado em universidades de todo o Brasil, porém com maior representatividade na Região Sul e Sudeste, com 27% e 22%, respectivamente. Dessas universidades destacam-se a Universidade Federal de Santa Maria com nove produções e Universidade Estadual do Rio de Janeiro com 12. Observou-se nessa pesquisa o interesse crescente pela temática, porém, apenas 19 dos 183 programas de Pós-Graduação em Educação, reconhecidos pela Capes, desenvolveram pesquisas sobre altas habilidades/superdotação.

Percebe-se que uma temática muito presente nas pesquisas é a necessidade de promover o atendimento educacional especializado aos alunos com AH/SD, porém ainda é um processo que se encontra em fase de construção como analisado por Pletsch e Pontes (2009). Nessa perspectiva, Mori e Brandão (2009), em estudo realizado sobre o AEE ofertado no Estado do Paraná, apresentaram as dificuldades na efetivação desses serviços seja por falta de recursos ou formação de professores.

Outra temática recorrente nas discussões refere-se a identificação das pessoas com AH/SD. Com esse intuito, Pérez e Freitas (2012) discutiram que as características gerais apresentadas por pessoas com altas habilidades/superdotação (PAH/SD) incluem habilidades acima da média em relação à forma como processam informações; envolvimento interessado em atividades que se propõem a fazer; motivação; paciência e muito esforço, não desistindo facilmente de seus projetos e ainda, alto nível de criatividade. Essas características podem ser observadas nos primeiros anos escolares, mas com alguns indícios já na educação infantil.

Nessa fase, pode-se observar e perceber os comportamentos peculiares à superdotação como demonstrado por Vieira (2006). Esses traços estão relacionados com o desenvolvimento mais rápido seja na linguagem, motricidade

ou na cognição. Ressalta-se que para esta faixa etária a identificação tem por objetivo orientar pais e professores para que fiquem atentos e possam interferir no processo educacional dessas crianças prevenindo problemas que dificultem seu desenvolvimento. Desse modo, a permanência e a intensidade dos traços precisam ser acompanhadas durante a infância para confirmar ou não, a superdotação. Para que isto ocorra faz-se necessário o conhecimento da conceituação sobre esta temática a fim de desvendar mitos.

Observa-se, no âmbito escolar e social, que estudantes superdotados recebem certas denominações, que muitas vezes são transformadas em rótulos que nem sempre traduzem significados corretos em relação as suas características. Elas geralmente são denominadas de “talentosas, gênio, precoce, prodígio, inteligência superior, excepcional”. Nesse sentido, Sabatella (2005 p.62) afirma que, “alguns desses termos descrevem apenas parte do que é ser superdotado e outros têm significado completamente diferente”.

Pesquisas apontam que há diversidade de títulos para se referir à PAH/SD. Nesse sentido, Pérez (2009, 2012) discute os vários nomes atribuídos evidenciando a importância da identificação dos alunos e da formação de professores para o reconhecimento deles. Ressalta que a partir da discussão e consenso entre profissionais envolvidos com o ConBrasd (Conselho Brasileiro para Superdotação), criado em 2003, definiu-se o termo Altas Habilidades/Superdotação para o contexto brasileiro.

Ainda a esse respeito, Sabatella (2012) retoma a importância da identificação apenas como um ponto inicial não para padronizar os sujeitos por meio de listas de características, mas para atendê-los conforme as necessidades individuais. Assim, cada caso deve ser analisado para não impor limites ao desenvolvimento das crianças e adolescentes com AH/SD.

Nesse entendimento, a identificação deve considerar focos de interesse e as possibilidades que terão para o desenvolvimento das suas habilidades. A investigação por meio dos traços comuns da superdotação deve ter como objetivo principal uma intervenção orientada e refletida com os próprios sujeitos a partir de seus interesses individuais e coletivos. (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Para a identificação da superdotação, existem instrumentos investigativos propostos por Freitas e Pérez (2012) que englobam os de triagem e de identificação. O primeiro permite detectar alunos que se destacam e o segundo confirmam ou não, constatando a intensidade e frequência dos indicadores de altas habilidades/superdotação. Esse dado remete a importância de reconhecer as características para poder indicar possíveis alunos.

Pérez e Freitas (2012) demonstram por meio de suas pesquisas que os professores precisam ter conhecimento para poder realizar um atendimento educacional adequado aos alunos com AH/SD tanto em sala de aula comum, quanto em sala de recursos multifuncionais ou núcleos especializados de atendimento. Muito embora o conhecimento superficial não substitua uma formação consistente para atuar com alunos superdotados.

Discutir a superdotação implica em analisar a relação com a inteligência do ser humano. Nessa perspectiva, estudos teóricos de Gardner (2000) procuram fundamentar a compreensão da inteligência a partir da Teoria das Inteligências Múltiplas, concebendo-a como multidimensional que se manifesta por meio das inteligências: corporal-cinestésica, naturalista, lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal, musical, espacial, linguística e existencialista. Do ponto de vista de Gardner, a superdotação se manifesta em uma ou mais dessas inteligências.

Outro estudo proposto por Renzulli (2004) relaciona a manifestação da superdotação por meio de três traços principais: a criatividade, o envolvimento com a tarefa e a habilidade acima da média e pontua a existência de dois tipos diferentes: o tipo acadêmico e o tipo produtivo-criativo.

Nessa perspectiva, o tipo acadêmico é destacado como aquele facilmente mensurável em testes padronizados de inteligência, ou seja, habilidades analíticas, grande facilidade de processamento de informações; raciocínio verbal e numérico; relações espaciais; memória e fluência verbal são observáveis nos testes. Pode detectar a área lógica, linguística, espacial e é principalmente contemplada no nível da capacidade acima da média. Enquanto o tipo produtivo-criativo refere-se "(...) aqueles aspectos da atividade e do envolvimento humano nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais (...)" (Renzulli 2004, p. 83). As características deste tipo estão

relacionadas ao comprometimento com a tarefa e alto grau de criatividade, apresentando-se como contextual e específica de um domínio. Isso significa dizer que o contexto social e as oportunidades devem ser considerados no desenvolvimento das habilidades.

Ainda a respeito da habilidade acima da média, geral ou específica, pode-se assinalar que “(...) se reflete a um alto desempenho no raciocínio verbal e lógico-matemático, nas relações espaciais, na memória destacada e na fluência verbal prolífera” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 18). Sobre esse aspecto há nas PAH/SD uma capacidade, alto grau de abstração e adaptação a cada nova ocasião. Assim sendo, há uma agilidade no pensamento para resolver problemas utilizando-se de técnicas e de conhecimentos anteriormente construídos. Isso se propaga por meio de esquemas de ação complexos, característico de quem tem AH/SD. Tais características serão significativas pela intensidade, frequência e consistência que se apresentam nas pessoas com altas habilidades/superdotação. (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Uma segunda questão detectada é considerar que todo superdotado é um gênio e isento de dificuldades. Essa questão foi discutida por Antipoff e Campos (2010) e ao analisarem os mitos, essas pesquisadoras reconheceram que apesar de existir a genialidade, afirmações deste tipo, quando generalizadas, se traduzem em concepções confusas. Pesquisa semelhante, realizada por Camargo e Freitas (2013) junto a um adolescente superdotado, desfazendo esse mito ao constatar que é possível ter dificuldade de aprendizagem pela falta de oportunidade de expressão e desenvolvimento de suas habilidades.

Outras pesquisas concluíram que mitos desta natureza conduzem a crenças de que alunos superdotados não precisam de atenção na escola, muito menos de investimento em atendimentos especializados. Segundo Vieira e Freitas (2012, p. 33) “esta é uma crença equivocada a respeito das suas reais necessidades”.

De fato, considerar a dimensão das características da superdotação se faz necessário, assim como aceitar a sua existência no contexto escolar e familiar. Dito de outro modo, se não houver esse olhar, dificilmente haverá o planejamento de encaminhamentos pedagógicos compatíveis com as necessidades dos

estudantes com AH/SD, tampouco um ambiente favorável ao desenvolvimento da solidariedade, respeito e cooperação, ou seja, aprendizagem e desenvolvimento afetivo. Tal tarefa, não totalmente assimilada na escola, depende da tomada de consciência da existência da superdotação, por profissionais da educação. Nessa linha de pensamento, a busca por estes sujeitos pode iniciar na primeira infância, observando aquelas que se destacam no grupo por meio de desempenho qualitativamente diferente do grupo ao qual pertence.

No entanto, percebe-se que no geral os programas se destinam a desenvolver as habilidades acadêmicas ou produtivo-criativas, deixando descoberto o campo do social e afetivo.

Diante desse cenário, compreender características que envolvem as questões sociais das pessoas com altas habilidades/superdotação é fundamental para não deixar de lado os aspectos emocionais que são peculiares de todas as pessoas. O que ocorre muitas vezes com as pessoas superdotadas é que o desenvolvimento intelectual é tão evidente que o social fica em segundo plano, como discutido por Valentim e Neumann (2013). Esse estudo de caso demonstrou a defasagem afetiva desenvolvida na pessoa adulta com altas habilidades/superdotação pela supervalorização dos aspectos intelectuais por parte dos pais e professores.

Por outro lado, o desenvolvimento intelectual diferenciado e mais avançado pode fazer com que as aulas se tornem desinteressantes, ocasionando agitação e falta de motivação em sala de aula (SABATELLA, 2005). É possível que o aluno considere o conteúdo fácil demais, antecipa até mesmo a explicação da professora, assim qualquer outro assunto é mais interessante do que ouvir o que ele já sabe. Isso pode resultar em comportamentos de extrema apatia ou hiperatividade.

De fato, os comportamentos desta natureza, podem levar o professor a considerar que o aluno tem TDAH (Transtorno de Déficit com Atenção com Hiperatividade), por ser mais visível do que a superdotação, pela divulgação e atenção. Estudos realizados por Ourofino (2007, p. 52) apontam que “a dificuldade em diferenciar características de SD e TDAH e reconhecer a coexistência dessas condições pode facilmente conduzir a uma identificação

confusa e duvidosa”. Percebe-se que é difícil para o professor trabalhar com um aluno hiperativo, tanto mais aceitar que este tenha altas habilidades/superdotação.

A esse respeito, Campos (2011) realizou em estudo de caso com uma criança que apresentava fluência verbal e criatividade acentuada. Ela tinha interesse específico sobre cultura cinematográfica e sobre linguagem, porém, com muita dificuldade em relação aos comportamentos em sala de aula. Esta pesquisa inferiu que a impossibilidade de identificar os traços de superdotação relaciona-se ao fato de estarem “(...) bloqueados por comportamentos atípicos”. (CAMPOS, 2011, p. 112). Cita-se como exemplo, a conduta questionadora, vocabulário diferenciado de seus pares e comportamentos que são considerados como inadequados para o ambiente escolar.

Além disso, os alunos com alto nível intelectual podem se isolar confundindo com o quadro de autismo, até porque muitos deles preferem fazer trabalhos sozinhos, são perfeccionistas, exigentes consigo e com os outros. A esse respeito, Vieira e Simon (2012) realizaram um estudo sobre a relação entre a Síndrome de Asperger e Altas Habilidades/Superdotação. Esta pesquisa concluiu que são poucas as semelhanças, porém admite a necessidade de realizar estudos mais aprofundados a esse respeito a fim de identificar a coexistência da síndrome com a superdotação.

Observa-se nestas pesquisas que as características individuais de alunos superdotados podem se tornar rótulos que, em geral, ganham força em sala de aula resultando em estereótipos negativos. Assim, uma investigação desprovida de preconceitos, deve ser feita em cada caso. Do contrário, os estereótipos são reforçados e criam impedimentos para que as relações entre professor/aluno e aluno/aluno sejam saudáveis. Conseqüentemente, trocas afetivas são prejudicadas resultando no isolamento, que não é característica inerente do sujeito, mas uma consequência pela falta de uma adaptação e identificação com esse meio.

Destaca-se a importância dessas relações na visão de Paludo (2013, p. 91) quando afirma que “por meio da interação eu-outro, a pessoa se avalia, (re) estrutura e (re) significa o que pensa sobre si mesmo (...)”. Por conseguinte, isso

demonstra a atenção que professores e pais devem ter para proporcionar ambiente propício, onde as trocas sociais permitem a valorização e o respeito às diferenças.

Esse fator nos remete à importância de compreender as diferenças comportamentais nos espaços educativos. A esse respeito, Piaget (1977c) enfatiza a relevância das relações interindividuais e a tomada de consciência de si e dos outros que são favorecidas e construídas no campo social. Neste sentido, destaca-se que a atenção a estes alunos na sala de aula é fundamental no sentido de construir ambientes cooperativos para que seja possível o desenvolvimento da autonomia. Nesse processo, os professores podem auxiliar o grupo a discutir sobre as diferenças que permeiam todo ser humano.

Considerando essa multiplicidade, compreende-se que o sujeito com altas habilidades/superdotação não pode ser definido por um padrão único, assim, é necessário entender a essência do ser humano na sua subjetividade, como evoluem cognitivamente e afetivamente. A partir disso, os professores podem favorecer aspectos do desenvolvimento, não só dos que têm altas habilidades/superdotação, mas de todos os seus alunos lançando um olhar diferenciado para eles. Nesse intuito, Pérez (2006, p. 51 e 52) alerta que,

[...] devemos avançar para um conceito de Altas Habilidades/Superdotação que pense num ser humano completo e não apenas dono de um cérebro privilegiado, um ser humano que tem um corpo além de um cérebro, que pode ser de qualquer raça, cor, religião, classe social, país; um cientista ou um artista; cujo elevado potencial, seja este acadêmico ou produtivo-criativo [...]

Nesse sentido, a compreensão da superdotação remete em ir além de conceitos e checagem de listas de características, na medida em que se estabelece o que é mais importante. Mas como fazer isso sem uma base teórica que fundamente e explique como se constrói o conhecimento? Seria necessário avançar qualitativamente para uma concepção que possibilite compreender epistemologicamente como se constroem as estruturas do pensamento das pessoas com altas habilidades/superdotação e como estabelecem as trocas sociais nas salas de aula e outros espaços educacionais. Nessa perspectiva, Becker e Marques (2012, p. 166) definem AH/SD como,

O indivíduo que tem a possibilidade de construir estruturas e exercitá-las ao máximo, aplicando-as a novos conteúdos. Essa abundância de conteúdos permite com mais facilidade perfazer as generalizações que, por sua vez, irão proporcionar novas estruturas, que poderão assimilar conteúdos ainda mais complexos sobre os quais o sujeito poderá realizar ações, e coordená-las entre si formando novas estruturas.

Nota-se que essa capacidade de generalização, de abstração para coordenar ações e fazer relações, no campo cognitivo e social da PAH/SD, não é característica inata ou provocada pelo ambiente externo e sim, de uma constante interação desse sujeito com seu meio. Esse conhecimento é fundamental para professores e profissionais que trabalham com estudantes com altas habilidades/superdotação. Assim, será possível pensar em encaminhamentos pedagógicos que favoreçam a cooperação a partir do planejamento de projetos com temas de seu interesse, feito em colaboração com os próprios alunos. Organizar atendimentos que trabalhem não somente com aspectos intelectuais, mas igualmente os morais e afetivos.

Um estudo sobre o desenvolvimento moral dos alunos com AH/SD realizado por Fortes-Lustosa (2007) mostrou que estes apresentam aguçado senso moral por meio de compaixão, sensibilidade ao sofrimento alheio, e sentido aguçado de proteção. Enfatiza que os superdotados não constituem um grupo homogêneo, e não se pode dizer que “são mais morais pelo fato de ter um desenvolvimento intelectual mais avançado” (FORTES-LUSTOSA, 2007 p. 73). Porém, há um risco que possam representar para a sociedade se não tiverem oportunidade para desenvolver suas potencialidades. A mesma autora complementa que a educação deve estar interessada na formação do indivíduo por meio de valores, destacando que,

[...] a moral não diz respeito apenas ao relacionamento com o outro, mas também ao trabalho de auto-aperfeiçoamento, do qual fazem parte, além dos valores, as virtudes e os sentimentos morais. (FORTES-LUSTOSA, 2007, p. 74)

Outro estudo realizado por Sabatella (2012) aponta o desenvolvimento

moral como uma das características adicionais das pessoas com altas habilidades/superdotação (PAH/SD); ressalta que os estudantes com AH/SD elaboram os mesmos estágios de desenvolvimento moral que as demais, porém num ritmo mais acelerado, portanto diferente das demais na mesma faixa etária; enfatiza que geralmente tem uma reação aparente frente à injustiça, violência e exploração da mídia, por exemplo. Considera ainda que “(...) são indivíduos que estarão sempre mais motivados e inclinados à cooperação do que à competição”. (SABATELLA, 2012, p.120)

Em relação ao “nome que será dado à criança” pesquisadores brasileiros procuram definir o termo que melhor denomine a PAH/SD e seja livre de estigmas e preconceitos, por isso a diversidade de títulos que recebem. Pérez (2006, 2012) discute os vários nomes evidenciando a importância da identificação dos alunos e da formação de professores. A autora salienta que em 2003, ano que foi fundado o ConBrasd (Conselho Brasileiro para Superdotação), os profissionais envolvidos na área definiram o termo Altas Habilidades/Superdotação.

Igualmente, anos após, em 2012, Sabatella discute a importância da identificação apenas como uma questão inicial e não pontual para não padronizar os sujeitos por meio de listas de características. No entanto, a importância reside no fato de conhecer as bases epistemológicas que dão suporte à compreensão de como se constrói a inteligência e as relações interindividuais dos sujeitos com AH/SD.

Nesse sentido, no mesmo ano, pesquisa realizada por Garcia (2012) constatou um esvaziamento teórico nas pesquisas publicadas na AnpedSul (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação – Região Sul).

A esse respeito Piaget, importante teórico do desenvolvimento e conhecimento humano, por meio de uma capacidade extraordinária de trabalho, procurou responder a essas questões durante sua trajetória como pesquisador, encontrando na epistemologia genética a cientificidade para explicar tais fenômenos, dentre eles a inteligência, a moral e a afetividade. É importante destacar que, a contribuição da teoria piagetiana continua adequada ao contexto educacional tendo em vista que seus estudos não ficaram restritos a um grupo de crianças e sim como o conhecimento é construído por elas, na origem dos

esquemas cognitivos que se configuram iguais na estrutura das crianças, ainda que sejam diferentes no funcionamento.

Em relação à inteligência nas PAH/SD, não há um momento específico para manifestar-se, ela é construída ao longo do ciclo da vida por meio da adaptação e organização de estruturas mentais elaboradas progressivamente, de acordo com Piaget (1975).

Ressalta-se que Piaget não investigou a questão da superdotação propriamente dita, porém deixou o campo aberto para que outros pesquisadores tomassem essa frente, pois formulou conceitos em sua teoria que se configuram e os quais são elementos possíveis de explicar a inteligência humana e a superdotação.

Assim se coloca a seguinte questão: Como se desenvolve a moral em alunos e alunas com AH/SD? Como se dão as relações de cooperação, respeito, justiça, autoridade e igualdade no âmbito escolar de estudantes com AH/SD?

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é analisar o juízo moral de estudantes com altas habilidades/habilidades/superdotação. Como objetivos específicos - identificar a noção de justiça e compreender como desenvolvem as relações interindividuais, a cooperação e o respeito, estabelecidas no âmbito escolar.

A pesquisa está organizada em capítulos. No primeiro capítulo será apresentado como tem sido realizado o atendimento educacional especializado (AEE) para altas habilidades/superdotação no ensino comum e especial no contexto da educação brasileira. No segundo capítulo será analisada a superdotação na perspectiva da epistemologia genética, identificando alguns elementos que possibilitam explicar e compreender as altas habilidades/superdotação. No terceiro será distinguido como se desenvolvem os estágios de desenvolvimento moral na perspectiva do sujeito cognoscente, no quarto capítulo serão apresentados e discutidos os encaminhamentos metodológicos e, no quinto capítulo, a discussão e análise dos dados da pesquisa de campo.

Ao final espera-se ter contribuído com o processo educacional de estudantes com AH/SD na perspectiva do desenvolvimento moral, na medida em

que se reconhecem esses sujeitos como seres sociais capazes de trocas sociais e afetivas no contexto escolar da sala comum e do AEE.

## **1. O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO BRASILEIRO**

Neste trabalho, pretende-se apresentar as principais bases legais para o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, a partir dos anos 90, sendo que nesse período tivemos avanços significativos para a educação especial com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994) e Convenção de Guatemala (1999) no que se refere à organização rumo aos sistemas educacionais inclusivos. Com vistas a delinear o percurso legal para a superdotação, sem deter minuciosamente a análise das leis como fizeram Ingles e Antozcyszen (2014).

Ao se retratar a legislação brasileira, observa-se que atendimento educacional especializado (AEE) a todos os alunos com necessidades educacionais especiais: deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, está garantido. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9.394/96 assegura a educação especial para a diversidade incluindo “(...) aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (...)” (Art. 59, IV); prevê métodos, currículo, recursos educativos para atender a especificidade de qualquer aluno que apresente necessidade especial e garante a aceleração a fim de que o aluno conclua o programa escolar num tempo reduzido.

Para a efetivação da inclusão de alunos com AH/SD, o Ministério da Educação idealizou o Programa de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) como centros de referência em todos os Estados brasileiros com o objetivo de orientar às famílias, promover formação continuada de professores e atendimento na área de altas habilidades/superdotação. Como aponta o Documento Orientador,

Os Núcleos devem atender aos alunos com altas habilidades/superdotação; promover a formação e capacitação dos professores e profissionais da educação para identificar e atender a esses alunos; oferecer acompanhamento aos pais dessas crianças e à comunidade escolar em geral, no sentido de produzir conhecimentos sobre o tema e; disseminar informações e colaborar para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

(BRASIL, 2006, p. 11).

Nessa perspectiva de atendimento, destaca-se o Estado do Rio Grande do Sul que conta com a AGAAHSD (Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação) desde 1981, período em que o atendimento às PAH/SD vem sendo organizado e proposto pelo (CEDEPAH) Centro de Desenvolvimento, Estudos e Pesquisas nas Altas Habilidades/Superdotação e FADERS (Fundação de Desenvolvimento e Articulação de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Altas Habilidades no Rio Grande do Sul).

A FADERS foi citada por Germani, Costa e Vieira (2006) que destacam como marco histórico na educação desses alunos a implantação à política pública para as pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação no ano de 2004. A partir dessas ações, foi direcionada a implantação da proposta; a identificação dos alunos; a capacitação e a formação de professores. O principal objetivo da proposta compreende a “implantação de uma política de atendimento educacional para alunos com Altas Habilidades/Superdotação em escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul”. (GERMANI, COSTA E VIEIRA, 2006, p. 204). Desde então, esse estado tem se destacado tanto nas pesquisas quanto no atendimento a esses alunos.

No Estado do Paraná, o NAAH/S foi implantado no município de Londrina, em 2012, com o objetivo de identificar e atender a alunos com AH/SD das escolas públicas nesse município e região. As atividades no núcleo ocorrem por meio de oficinas e “entre as metas já alcançadas está a inserção de conhecimento e disseminação de informações, sobre a área nas comunidades escolares e nas famílias”. (LEONESSA *et. al.*, 2012, p. 8). Esse estudo revela o crescimento do número de alunos atendidos no NAAH/S, porém ainda precisa ser ampliado, considerando a totalidade de alunos nas redes de ensino.

Para a ampliação desse atendimento a todos os alunos com necessidades educacionais especiais à Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2010) o Ministério da Educação apresenta como objetivo promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com AH/SD com a garantia de atendimento educacional especializado suplementar, mediante programa de enriquecimento curricular.

Nesse sentido, o Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e regulamenta o artigo 60 da LDB 9.394/96, orientando os sistemas educacionais quanto a organização das salas de recursos multifuncionais para atender as deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A esse respeito, o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 afirma o atendimento educacional especializado ao público-alvo da educação especial, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse decreto prevê a garantia da oferta de serviços de apoio, suplementação e formação continuada de professores para atendimento a alunos com AH/SD.

A Resolução 04/2009 do CNE (Conselho Nacional de Educação) estabelece diretrizes práticas para o AEE ao prever o enriquecimento curricular a ser desenvolvido nas escolas públicas de ensino regular em parceria com os NAAHS (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação) com a realização de atividades próprias para as AH/SD e instituições de ensino superior e outras que promovam a pesquisa, artes e esportes.

Destaca-se, ainda, o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014, sendo relevante ressaltar os avanços contidos na meta 4 no que se refere à universalização do atendimento educacional especializado a alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação de quatro a 17 anos de idade (BRASIL, 2014a). Fica claro que os alunos com AH/SD matriculados na rede pública de educação básica têm o direito de ser atendidos em programas voltados às suas necessidades. É importante ressaltar que a identificação para ingresso nesses programas de atendimento será feito por meio de uma avaliação em que a ênfase primordial será os indicativos levantados pela escola e pela família. Outra questão em destaque nessa lei relaciona-se ao fomento às pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias e recursos que promovam condições de acessibilidade aos alunos da educação especial.

Destaca-se o aumento de matrículas desses alunos, que segundo dados do Censo Escolar foram matriculados no AEE 10.025 alunos na rede estadual, 11.012 na rede municipal e 18.338 na rede particular no Estado do Paraná no ano de 2013 (PARANÁ, 2013). Em Guarapuava, conforme dados do Iparde (Instituto

Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social) foram matriculados 240 alunos público-alvo da educação especial na rede municipal nos anos iniciais, 159 nos anos finais do ensino fundamental, 60 no ensino médio e 192 na rede particular do município (BRASIL, 2014).

Em relação ao AEE para alunos com AH/SD no município de Guarapuava, apenas um colégio estadual dispõe desse serviço e atualmente atende dez alunos, no período da tarde, como demonstrado na pesquisa por Czuy e Vestena (2014). De acordo com dados no Núcleo Regional de Educação onde este município pertence, foi autorizada a instalação da segunda sala de recursos multifuncionais para AH/SD em outro município deste núcleo, a partir da demanda apresentada de oito alunos identificados.

Percebe-se que a ampliação dos serviços voltados para AH/SD no contexto educacional brasileiro tem se intensificado igualmente no Estado do Paraná por meio da ação efetivadas no NAAH/S ou sala de recursos multifuncionais no desenvolvimento de projetos que mobilizam a comunidade acadêmica científica. Tais projetos objetivam identificar e atender esses alunos. Cita-se, como exemplo, o projeto de identificação de alunos com AH/SD que vem sendo realizado na rede municipal de ensino do município de Guarapuava, coordenado por Vestena<sup>1</sup> (2014).

### **1.1 Atendimento na sala de aula comum**

Estudos de Freitas e Pérez (2012) apontam que os alunos com AH/SD necessitam que o ambiente de sala de aula seja organizado por meio de encaminhamentos específicos para que não se desmotivem para aprender. O professor ao propor uma tarefa pode explorá-la ao máximo, permitindo que o aluno realize outras com o objetivo de aprofundar os conhecimentos que o aluno possui. O professor pode planejar aulas dinâmicas que estimulem a criatividade e

---

<sup>1</sup> Projeto de pesquisa em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Guarapuava, coordenado pela Dr<sup>a</sup> Carla Luciane Blum Vestena: “Investigação de alunos que apresentam indicativos de Altas Habilidades/Superdotação no processo de escolarização com vistas a intervenção pedagógica”.

o espírito crítico dos alunos, promovendo algumas modificações no currículo em relação a objetivos, conteúdos, na organização didática e avaliação. Essas ações próprias da flexibilização curricular, deveriam fazer parte da prática dos professores de alunos com AH/SD. Tais modificações estariam previstas na proposta pedagógica da escola para garantir uma continuidade e aproveitamento na aplicação, para garantir a continuidade e aplicação na rotina escolar. (FREITAS; PÉREZ, 2012)

Algumas flexibilizações podem ser feitas no currículo escolar quanto a forma de avaliar, a modificação e diversificação das atividades. Freitas e Pérez (2012) analisaram, por exemplo, que atividades de leitura no período de alfabetização não precisam ser cobradas do aluno, caso ele já tenha domínio dessa habilidade, podendo ser complementadas com objetivos alternativos. Assim, um grau maior de complexidade pode ser solicitado, favorecendo o aluno para que não seja obrigado a repetir conteúdos que já conhece. Outra estratégia que pode beneficiar o aluno com AH/SD é a disponibilização de tutores ou mentores que possam acompanhá-los orientando no aprofundamento dos conteúdos. Podem ser professores da própria escola, quando tiver essa disponibilidade, ou voluntários como acadêmicos ou colegas de turmas mais avançadas. Uma estratégia interessante para envolver os alunos com AH/SD são as monitorias onde podem atuar ajudando colegas em sala de aula nos trabalhos individuais ou em grupos. (FREITAS; PÉREZ, 2012).

Ressalta-se que nas salas de aulas onde têm estudantes com AH/SD é muito importante que o professor favoreça a construção de ambientes cooperativos por meio de trabalhos em grupos, pois, este fato favorece as trocas sociais e conseqüentemente a resolução de conflitos que ajuda o aluno com AH/SD a compreender que os colegas não têm a mesma agilidade no pensamento. Pesquisas que investigam a influência desses ambientes para um desenvolvimento social saudável em todos os alunos concluem que “a obtenção de relações equilibradas e satisfatórias são decorrentes de um processo de construção e aprendizagem”. (VINHA E TOGNETTA, 2008, p. 11248). As mesmas autoras ressaltam a necessidade de desenvolver relações justas, respeitáveis e solidárias. Corroborando com essas pesquisadoras, acredita-se que ações e projetos pedagógicos dessa natureza podem ser realizados na sala

de aula comum e sala de recursos multifuncionais com vistas a atender os alunos com AH/SD.

## **1.2 Salas de recursos multifuncionais**

O trabalho realizado na sala de recursos multifuncionais acontece no contraturno escolar para onde é encaminhado o aluno com AH/SD para o atendimento educacional especializado, como previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e Resolução 04/2009 (BRASIL, 2010). Neste tipo de ambiente educativo, ocorre o enriquecimento extracurricular por meio de projetos específicos voltados aos interesses individuais dos alunos, como é apontado no art. 7º:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes. (BRASIL, 2010, p. 70)

De forma geral, o trabalho pedagógico nas salas de recursos multifuncionais é realizado por meio de projetos individuais ou coletivos que são articulados pelo professor em parceria com a comunidade onde a escola está inserida. Desse modo, constituem-se em espaços apropriados para o que a legislação prevê como suplementação, pois, têm a característica de “(...) disponibilizar aos alunos com AH/SD propostas de AEE e diferentes estratégias e recursos” (FREITAS; PÉREZ, 2012, p. 13).

O encaminhamento para as salas de recursos multifuncionais de uma forma geral, no Estado do Paraná, ocorre por meio de avaliação psicoeducacional com o objetivo de “orientar e acompanhar o trabalho pedagógico, a partir de um mapeamento de aspectos de ensino e aprendizagem das crianças encaminhadas a este serviço”, conforme discutido por Vestena, Barby e Oliveira (2013, p. 192). Após passarem pelo processo de avaliação no contexto escolar e

psicoeducacional, os alunos com AH/SD são encaminhados para a SRM's e atendidos no contraturno escolar conforme orienta a política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. (BRASIL, 2010).

No que se refere à identificação do aluno com AH/SD, em 24 de janeiro de 2014, o MEC divulgou a Nota Técnica nº 04 com orientações quanto aos documentos comprobatórios de alunos com AH/SD e TGD no censo escolar. A partir dessa nota técnica, compreende-se que não há obrigatoriedade de laudo clínico para que esses alunos ingressem no AEE tendo em vista seu caráter pedagógico. No entanto, o processo de identificação deverá ser feito por meio de um estudo de caso feito pelo professor especialista que poderá contar com a ajuda de profissionais da área da saúde, sendo esse, de caráter complementar e não único. (BRASIL, 2014b).

Em relação aos alunos com AH/SD, o AEE deve ser efetivado por meio de atividades de enriquecimento curricular em parceria com os NAAHS, instituições de ensino superior e outros institutos voltados ao incentivo da pesquisa, artes e esporte. (BRASIL, 2010, p. 70). Essa proposta deve ainda ser articulada por professores da sala de recursos multifuncionais que tenham formação em educação especial. Percebe-se que a tarefa desses profissionais é desafiadora, o que exigirá dinamismo e criatividade para articular propostas que sejam do interesse dos alunos, mas não são todos os municípios brasileiros que disponibilizam de um núcleo ou centro específico, ficando o atendimento restrito às salas multifuncionais.

Estudo realizado por Mori e Brandão (2009) investigou como ocorre o atendimento de alunos com AH/SD nas salas de recursos multifuncionais. Para isso as pesquisadoras realizaram entrevistas com os professores em que analisam as principais práticas pedagógicas. Constataram que as práticas nas salas de recursos são relacionadas ao “enriquecimento após verificação dos interesses e delimitação dos temas a serem pesquisados. As atividades são organizadas em portfólio, de forma sistemática e sequencial”. (MORI, BRANDÃO, 2009, p. 494). Esse trabalho pedagógico tem como referência a tríade de enriquecimento curricular.

O Modelo Triádico de Enriquecimento, proposto por Renzulli, compreende

o conjunto de três tipos de atividades. As atividades do tipo I são organizadas coletivamente com os alunos a exemplo de palestras, visitas a museus, peças teatrais e musicais. Este tipo de enriquecimento pode ser realizado com todos os alunos da escola, já que expõe o conhecimento inicial de um tema a ser discutido e pesquisado posteriormente.

As atividades do tipo II compreendem o treinamento de habilidades de pesquisa dos temas de interesse dos alunos e envolvem as habilidades de pesquisa como “(...) anotações, resumo, entrevista, observação, interpretação, análise-síntese, associação de ideias, classificação, generalização, abstração” (MORI, BRANDÃO, 2009, p. 489).

O outro tipo de atividade inclui um trabalho mais elaborado e uma pesquisa mais aprofundada que resulta em um produto como livro, obra de arte, peça de teatro ou musical (RENZULLI, 2004). Cita-se a exemplo deste tipo de enriquecimento o trabalho realizado na sala de recursos para altas habilidades/superdotação do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Piloto, que teve como produto final o livro “Cérebro S.A.: neuropsicologia para crianças” (PAULA JÚNIOR, 2006).

De fato, esse modelo de enriquecimento foi utilizado no desenvolvimento do trabalho pedagógico nessas salas de recursos multifuncionais com o objetivo de suplementar e de oportunizar ao aluno o desenvolvimento nas áreas específicas de interesse que podem ser coletivos ou individuais. Para isso, contaram com a parceria de professores da escola e de instituições de ensino superior na elaboração e execução dos projetos.

Nota-se um diferencial nos resultados dessa pesquisa em relação à preocupação das professoras com o desenvolvimento emocional dos alunos porém, pouco discutido por Mori e Brandão (2009, p. 496), “Parte significativa das atividades organizadas em sala de aula tem como objetivo trabalhar o que as professoras chamaram de relacionamentos sociais e autoconhecimento”. Portanto, percebe-se uma inquietação recorrente que nos remete à necessidade de atenção a esses aspectos dos alunos que frequentam as salas de recursos multifuncionais para AH/SD.

### **1.3 Aceleração de estudos**

Dentre as possibilidades descritas para atendimento aos alunos com AH/SD, observa-se a necessidade por parte do profissional da educação de uma avaliação cautelosa a fim de averiguar a que melhor atenda às especificidades de cada aluno, por meio da verificação dos seus interesses e capacidades.

Uma possibilidade apontada pelos pesquisadores é a aceleração de estudos em que o aluno pode mudar de ano, mediante verificação da aprendizagem, ou até mesmo cumprir em menos tempo cronológico os anos escolares. Destaca-se que a aceleração de estudos é uma medida legal prevista na Lei de Diretrizes e Bases nº. 9.394/96 no art. 59. É prerrogativa legal que deve ser assegurada aos educandos com algum tipo de necessidade educacional especial “(...) aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”. (BRASIL, 2012)

Destaca Virgolim (2007, p. 63.) que a “A aceleração pode incluir a entrada precoce na escola (...) pular de série quando o aluno estiver adiantado em todas as matérias escolares e não terá dificuldades em acompanhar séries mais adiantadas”.

Freitas e Pérez (2012, p. 73) destacam que a aceleração de estudos está relacionada às flexibilizações do currículo no que se refere à temporalidade. Refletem ainda que estas e outras modificações devem estar “(...) previstas na proposta pedagógica da escola, para garantir a continuidade e aplicação nas rotinas escolares (...)”. No entanto, não é dispensável uma avaliação criteriosa das condições emocionais da criança ou do adolescente, os quais precisam ser ouvidos antes da tomada de decisão. No que se refere aos pais, um diálogo franco deve ser feito para que possam expor sua opinião e esclarecer suas dúvidas frente a esta decisão.

Acredita-se que os professores podem participar da discussão uma vez que são conhecedores do ritmo de aprendizagem do aluno e podem colaborar com informações importantes sobre este aspecto, até mesmo para dar suporte ao aluno para que possa acompanhar os conteúdos e se envolver com o novo grupo, tendo em vista que não poderá retroceder de ano escolar. Apesar de ser um

procedimento previsto na legislação, desconhecem-se os estudos com dados empíricos no Brasil que demonstrem os impactos na vida acadêmica, social e emocional dos alunos acelerados.

Pesquisa realizada em Portugal, por Oliveira (2007), demonstrou que a aceleração não exerce influência negativa no percurso acadêmico do aluno, ao contrário, a realização acadêmica e competência de aprendizagem são mais favoráveis que os não acelerados. Outro ponto favorável observado nesse estudo foi a evidência de um autoconceito positivo e motivação por parte dos alunos assim como a satisfação dos pais em relação a essa medida educativa. Entretanto, o estudo revelou que 5,6% dos alunos (6 de 107 pesquisados) manifestaram desinteresse e desmotivação, fatos esses, atribuídos à falta de acompanhamento e atendimentos especializados a esses alunos acelerados.

Percebe-se que contemplar os alunos com altas habilidades/superdotação em programas de atendimento especializado é uma necessidade eminente. É preciso desmistificar que só alunos com deficiência precisam disso, visto que há alunos não identificados e conseqüentemente, impossibilitados de desenvolver suas potencialidades, pois nem sequer são reconhecidos como PAH/SD. Portanto, há a urgência da implantação de novas salas de recursos e centros de atividades em outros municípios do Paraná, em especial em Guarapuava e região. Haja vista que o olhar diferenciado para as necessidades dos alunos permite que elaborem o conceito de si dos outros assim como, no desenvolvimento da moralmente, na medida em que os alunos superdotados tomam consciência de que são importantes como pessoas, não apenas máquinas pensantes.

## **2. ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA EPISTEMOLOGIA GENÉTICA**

Apesar dos minuciosos estudos realizados por Piaget durante a sua carreira como pesquisador, sabe-se que ele não abordou a questão das altas habilidades/superdotação. No entanto, não há como ignorar que "[...] embora se interessasse pelos problemas educacionais, seus estudos tinham objetivo epistemológico, sua obra teve maior repercussão entre especialistas da educação". (FABRIL, CALSA, 2009, p. 246).

Como visto, ele se preocupou em desvendar como o conhecimento é construído e como se desenvolvem as estruturas do pensamento, muito embora o resultado de suas pesquisas seja muito utilizado no campo do fazer pedagógico a fim de conhecer as características dos alunos, amenizar problemas educacionais e utilizar os métodos mais adequados às necessidades educacionais de cada um.

Nesse intuito, buscou-se na teoria piagetiana identificar elementos relacionados às características do pensamento inteligente presente nas AH/SD, na perspectiva da epistemologia genética tendo em vista que só é possível conhecer um fenômeno embasado em uma teoria consistente. Em relação a esse aspecto, Garcia (2012) constatou, a partir de análise dos trabalhos apresentados em 20 anos na AnpedSul, um esvaziamento da teoria com forte tendência a uma perspectiva pragmática nas pesquisas em educação especial.

Corroborando com Garcia (2012), ressalta-se a necessidade de embasamento teórico nas pesquisas em educação especial em uma teoria que dê suporte para a compreensão do fenômeno que se propõe analisar, com a finalidade de contribuir, de fato, para a construção de uma educação para a diversidade.

Com esse enfoque pretende-se neste capítulo analisar a superdotação na perspectiva da epistemologia genética, identificando esses elementos que podem ajudar a explicar e compreender a manifestação da inteligência nas altas habilidades/superdotação.

Nessa linha de pensamento, a epistemologia genética de Piaget investiga a construção do conhecimento compreendido não como algo estático, mas como

processo que evolui do menor para o maior nível. Em outras palavras, a inteligência se desenvolve por meio de constante processo de organização e adaptação do sujeito ao interagir com o meio. Dolle (1987, p. 45) explica que a epistemologia genética se volta às origens do conhecimento “(...) logo apreender a gênese do conhecimento na perspectiva em que não há conhecimento predeterminado, nem nas estruturas do sujeito, posto que elas são o resultado de uma construção efetiva e contínua.”

Encontra-se em Piaget (1975) a explicação de que a inteligência se constrói ao longo do desenvolvimento infantil, ou seja, com início nos primeiros meses de vida da criança. Nesse período, os primeiros reflexos se propagam pela estrutura biológica antecedendo os hábitos sensório motores. Nessa fase, os comportamentos não são propriamente ditos inteligentes, serão aproximadamente após os 28 meses, quando houver intencionalidade nas ações do sujeito.

Ao investigar o nascimento da inteligência na criança, Piaget (1975) concluiu que o conhecimento começa a ser construído ainda nesse período da infância, que denominou de sensório-motor; isso ocorre por meio de sua própria ação, inicialmente no plano prático e depois no plano mental. Vestena (2009, p. 122) destaca que “As representações mentais vêm da imitação para a imagem e são esquemas que originam esquemas verbais”. Dito de outro modo, à medida que o sujeito age e interage com o meio ambiente, ele elabora e coordena, de forma mais complexa, seu conhecimento acerca dos objetos.

Desse modo, a inteligência não é uma faculdade estável, ou determinada geneticamente ou observável quantitativamente, ao contrário, constitui-se em equilíbrio constante “(...) para a qual tendem todas as estruturas, cuja formação deve ser procurada através da percepção, do hábito e dos mecanismos senso-motores elementares”. (PIAGET, 1961, p. 27). Pode-se dizer que a inteligência não está pré-determinada no sujeito, mas:

(...) apresenta uma notável continuidade com os processos adquiridos ou mesmo inatos, provenientes da associação habitual e do reflexo, processos esses em que a inteligência se baseia, ao mesmo tempo em que os utiliza. (PIAGET, 1975, p. 29).

Assim, o sujeito epistêmico se desenvolve por meio da ação, em interação com o meio desde os primeiros anos. Nesse sentido, Vestena *et.al.* (2012, p. 216) apontam que esse sujeito é ativo “(...) na medida em que ele se constitui como tal; e se constitui como tal pela assimilação e acomodação combinadas.” Assim, não se reconhece os atos inteligentes por sua constituição genética nem pela ação isolada do meio, mas pela interação entre eles. Na perspectiva de construção da inteligência, “o desenvolvimento cognitivo é organizado e dirigido por estruturas mentais compostas de “esquemas de ação” e “operações” de caráter lógico-matemático.” (VESTENA *et. al.* 2012, p. 217).

Pode-se dizer então que o desenvolvimento ocorre por sucessivos esquemas desde os mais simples na primeira infância, até os mais complexos próprios do pensamento hipotético-dedutivo. Sobre esse aspecto, Dolle (1987, p. 109) salienta que o conceito de esquema pode ser compreendido como “(...) o conjunto das propriedades comuns às situações semelhantes (...)”. Por exemplo, a ação de manipular objetos, reconhecê-lo, descrevê-lo e explicá-lo, são esquemas que serão desenvolvidos pelo sujeito, progressivamente. Ainda pontua Dolle (1987, p. 58) que “toda ação comportará, portanto, os dois polos da atividade inteligente: assimilação e acomodação”.

Todo processo de conhecimento envolve uma assimilação, ou seja, o “funcionamento do organismo não destrói, mas conserva o ciclo de organização e coordena os dados do meio de modo a incorporá-los nesse ciclo” (PIAGET 1975, p. 17). Observa-se que o primeiro passo para conhecer está relacionado com a assimilação para posteriormente progredir para a acomodação que diz respeito ao “resultado das pressões exercidas pelo meio” (PIAGET 1975, p. 17). Portanto, modificações são feitas no objeto assimilado e o desenvolvimento da inteligência acontece pela adaptação intelectual, sendo que esta implica no equilíbrio nesses dois processos.

Isso remete à função da organização – ponto de vista interno - e adaptação – ponto de vista externo, pois, “esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas”. (PIAGET, 1975, p.19)

Essa relação simétrica entre a assimilação e acomodação, adaptação e organização resulta na equilibração das estruturas e se entendida à luz da abstração refletida parece ser uma ideia completa na medida em que ocorrem infinitas vezes no desenvolvimento da inteligência. Nessa perspectiva, sempre que existir uma nova informação haverá um desequilíbrio momentâneo para que o reequilíbrio seja promovido novamente, pois,

Na medida em que uma resistência põe em xeque os processos de assimilação, a acomodação procura compensar o desequilíbrio e a abstração refletidora reestrutura os processos de assimilação que vão realizar uma forma superior de equilíbrio patamar por patamar. (DOLLE, 1987, p. 63)

Desse modo, a inteligência se desenvolve num processo de elaboração de esquemas coordenados das ações dos quais estabelece relações globais que originam novas estruturas, fazendo desse movimento um ciclo infinito, que pode ser compreendido por meio da abstração reflexiva.

De acordo com Piaget (1977b, p. 212) “(...) o desenvolvimento das estruturas cognitivas é devido à abstração reflexiva e às operações sobre as operações, cuja formação o seu funcionamento provoca (...)”. Dessa forma, o sujeito reflete sobre as ações e suas relações coordenando pontos de vista além da experiência empírica, ou seja, em uma perspectiva lógico-matemática. Assim, essas construções “(...) se manifestam na equilibração das relações entre o sujeito e os objectos, e a coerência crescente dos subsistemas do mesmo grau”. (PIAGET, 1977b, p. 212)

Para Becker e Marques (2012, p. 164) “Enquanto os conhecimentos provenientes de abstrações empíricas são contingentes, passíveis de generalizações indutivas, a abstração reflexionante leva a formulações necessárias, sendo produto de generalizações construtivas”.

Segundo Becker e Marques (2012), a pessoa com altas habilidades/superdotação é aquela que constrói e esquematiza de forma completa os conhecimentos, interligando tudo a novos conteúdos. Ainda na perspectiva desses mesmos autores, essas generalizações dos conteúdos permitirão “(...) proporcionar novas estruturas, que poderão assimilar conteúdos mais complexos

sobre os quais o sujeito poderá realizar ações e coordená-las entre si formando novas estruturas” (2012, p. 166).

É importante ressaltar que a capacidade refinada em relação a ações como estabelecer conexões, produzir novidades, problematizar e encontrar soluções relaciona-se com a abstração reflexionante. Assim, o sujeito epistêmico transpõe os conceitos assimilados a diferentes planos do conhecimento, sendo que isso possibilita o pensar sobre o pensar. Isso ocorre no período hipotético-dedutivo, pois,

[...] possibilita à criança ou adolescente o pensar sobre o pensamento (abstração reflexionante) em um nível antes não alcançado, compreender metáforas e analogias, pensar em termos de lógica e abstrações, apresentar pensamento flexível, lidar com hipóteses. (MACHADO, 2013, p. 50)

Nessa perspectiva, as relações entre diferentes pontos de vista são compreendidas pelo sujeito no plano das reflexões e das hipóteses. No entanto, apesar desse desenvolvimento ser comum a todos, nas pessoas com altas habilidades/superdotação essa capacidade de generalizar e abstrair ocorre de modo acelerado e mais complexo. Além disso, essas pessoas também usam diversos caminhos na resolução de problemas, antecipando as respostas de forma verbal como demonstrado por Machado (2013).

Uma pesquisa realizada com um aluno com AH/SD matematicamente talentoso atingiu precocemente o estágio operatório formal visto que consegue elaborar hipóteses na ausência do objeto fazendo proposições e estabelecendo relações complexas. Comprovou ainda, que o caminho percorrido por esses alunos difere dos demais, não só pela antecipação do estágio, mas pela agilidade no pensamento e criatividade para resolver problemas. A esse respeito Machado e Stoltz concluem que

O resultado apresentado neste estudo indica a possibilidade de que alunos com altas habilidades/superdotação do tipo acadêmico e matematicamente talentosos possam alcançar precocemente o pensamento hipotético dedutivo, próprio do estágio operatório formal de Piaget. Com essas características, esses alunos

elaboram suas respostas de forma criativa e muitas vezes diferente das previstas por seus professores. (MACHADO, STOLTZ, 2014, p. 259).

É por meio dessa destreza no pensamento que os pontos de vista são coordenados e as relações são feitas nos sujeitos com altas habilidades/superdotação. Assim, é possível que a partir de uma ideia inicial se elaborem outras mais criativas a fim de aprimorar a primeira. De igual modo, as situações conflitantes encontradas neste percurso são discutidas e resolvidas de modo inovador, como demonstrado nesta pesquisa.

O constante processo de equilibração, desequilíbrio e reequilibração geram concepções importantes no campo do pensamento, porque passam de uma ação para uma conceituação. Dito de outro modo, “A interiorização das ações, do ponto de vista epistemológico, encontra-se na origem das estruturas operatórias”. (PIAGET, 1977c, p.11). Esse é um processo infinito, constituindo-se por conquistas sucessivas, assim, quanto mais interações com o meio e ações interiorizadas, mas elaborado será o conhecimento. Nesse caso, ocorre a tomada de consciência, a qual depende dessas regulações ativas.

Para Piaget (1977c), a tomada de consciência é a passagem da assimilação prática para a assimilação por meio de conceitos, que parte da periferia para o centro. Isso significa dizer que os objetivos e os resultados impulsionam esse processo para mecanismos centrais que levam “(...) ao reconhecimento dos meios empregados, motivos de sua escolha ou de sua modificação durante a experiência etc.” (PIAGET, 1977c p.198). Desse modo, as ações do sujeito são interiorizadas e compreendidas em forma de pensamento hipotético-dedutivo.

Pode-se compreender, a partir de Piaget (1977c), que a tomada de consciência implica inicialmente em conceituações e representações que resultam em novas reconstruções, (re) fazendo-se sempre por meio dos esquemas de ação, polarizando-se nos dois tipos de abstrações: a abstração empírica e a abstração refletida. A primeira relacionada com as características materiais da ação, e a segunda com a coordenação da ação a qual permite a interpretação, a

relação lógica e a operação de suposições, ou seja, uma reflexão do próprio pensamento, que são características próprias do pensamento reversível.

Nesse sentido, a flexibilidade do pensamento pressupõe uma descentração progressiva e ágil, característica da reversibilidade, sistema complexo e equilibrado: operação capaz de retornar ao ponto inicial. Trata-se de uma forma de representação da ação no sentido invertido. (PIAGET, INHELDER, 2012). Isso significa dizer que há “Possibilidade permanente de retorno ao ponto de partida”. (DOLLE, 1987, p. 173).

A reversibilidade, característica do pensamento formal, possibilita as operações lógicas e se manifesta no campo social, mas há ainda outro elemento importante para explicar o desenvolvimento da inteligência na perspectiva da epistemologia genética denominada sincretismo.

Segundo Piaget (1967, p.18), “O sincretismo é a tendência espontânea das crianças ver através de visões globais (...); de achar analogias imediatas, (...) de ligar entre si fenômenos naturais heterogêneos; (...) é a tendência de tudo ligar a tudo”. Nesse sentido, parece haver uma capacidade notável de fazer relações entre os fatos interligando e aplicando conceitos específicos em contexto mais geral. Principalmente nas pessoas com altas habilidades/superdotação percebe-se uma capacidade fluente de compreender e explicar verbalmente suas concepções e ações. Ainda mais, “uma fusão imediata de elementos heterogêneos e crença na implicação objetiva dos elementos assim condensados”. (PIAGET, 1967, p.18).

No entanto, mais que uma crença, fica evidente uma fusão harmoniosa e não aleatória, um “sincretismo lógico” capaz de utilizar justificativas e formulações de hipóteses coerentemente. Essa capacidade foi observada por Sabatella (2012) quando se refere às pessoas com altas habilidades/superdotação. Elas encontram soluções ou alternativas para determinadas questões, sem necessitar de muitas explicações. Muitas vezes antecipam as respostas e demonstram impaciência - se precisam esperar para falar, principalmente quando têm um conhecimento maior a respeito do assunto que está sendo discutido.

Entretanto, a inteligência também é influenciada pela vida social por meio da linguagem, valores e regras construídas nas trocas sociais de modo que essas

relações implicam em interação entre os sujeitos, portanto, deve-se considerar que a afetividade está presente. Mas, o que realmente move o conhecimento?

Do ponto de vista de Piaget (2005, p. 8) “a afetividade é o motor, a primeira causa do ato de conhecer, é o mecanismo que origina a ação e o pensamento, implica em afirmar que todo ato de desejo é um ato de conhecimento e vice-versa”. Assim, se o sujeito epistêmico deseja conhecer algo, nisso emprega certa quantidade de energia. Dito de outro modo, quando há interesse em uma atividade ou conteúdo, seja escolar ou não, há investimento de tempo na busca para solucionar conflitos, gasto de energia física e intelectual até abdicação de outras atividades em detrimento desta.

Isso ocorre igualmente com as crianças e adolescentes que possuem altas habilidades/superdotação, pois, uma das suas características marcantes é o envolvimento com a tarefa quando empregam força e energia em algo que é de seu interesse e habilidade. Nessa perspectiva, são capazes de permanecer horas para resolver um problema, enquanto a maioria desiste da busca a que se propuseram inicialmente.

É importante destacar que Piaget (2005) preocupou-se em compreender a origem da afetividade e identificou seis estágios que se desenvolvem em paralelo com a inteligência. O primeiro deles está marcado pelas condutas hereditárias: reflexos de sugar e deglutir, por exemplo. Segundo Tognetta (2009), esses e outros reflexos são aqueles que ninguém ensina e que os bebês se comunicam por meio das emoções primárias. É possível perceber as manifestações do seu corpo originadas pelo medo, dor, fome, porém sem diferenciá-las.

Já o segundo estágio se refere aos afetos perceptivos, que do ponto de vista afetivo está relacionado com os sentimentos ligados às percepções de prazer-dor, agradável-desagradável etc. (PIAGET, 2005). Enquanto no primeiro estágio estas manifestações são reflexas, neste período é possível perceber a diferença quando a criança chora de dor ou de fome, por exemplo.

No terceiro estágio, marcado pelos afetos intencionais, há diferenciação entre meio e fim. Por exemplo, a criança busca alcançar um objeto, não conseguindo tira elementos que estão entre eles (objeto - criança). Do ponto de vista afetivo, há novas diferenciações no plano intraindividual, começo de

hierarquia de valores e de descentração, ou seja, a afetividade começa a ser dirigida a outras pessoas, na medida em que se diferencia delas, já que neste estágio, aparecem os primeiros contatos com o outro. (PIAGET, 2005). Nesse sentido, começa-se a fazer escolhas orientadas por seu interesse e valores em relação a pessoas e objetos do seu meio.

No quarto estágio, surgem os afetos intuitivos e o começo dos sentimentos interindividuais. Um evento importante neste estágio é o aparecimento da linguagem que torna possível a socialização do pensamento. Já no plano afetivo, desenvolvem-se os sentimentos interindividuais e morais que aos poucos se constituem nos sentimentos normativos e escalas de valores. (PIAGET, 2005).

Os aspectos relacionados aos afetos normativos, vontade e sentimentos morais autônomos dizem respeito ao quinto estágio, no qual a criança é capaz de considerar outros pontos de vista diferentes do seu. Piaget (2005, p. 93) pontua que “A descentração permite dominar a presente situação relacionando-a com situações anteriores.” Trata-se de uma operação reversível, análoga a uma operação intelectual. Assim, o sujeito começa a considerar opiniões diversas, colocando-se no lugar do outro, por meio da vontade que é uma regulação de regulações, assim como a operação é no plano intelectual uma ação sobre a ação. (PIAGET, 2005, p. 94).

Destaca-se que esta descentração no campo afetivo implica em “[...] reviver os valores ou em antecipar os valores posteriores, mas vivendo-os igualmente. Ocorre aqui, então, uma espécie de memória afetiva”. (PIAGET, 2005, p. 244). Este movimento implica também num processo de reversibilidade, sendo que essas características marcam o aparecimento dos sentimentos morais e são análogas ao desenvolvimento cognitivo.

Na continuidade, por volta dos 11-12 anos configuram-se os sentimentos ideais e também a formação da personalidade, fato que marca o sexto estágio como desenvolvimento afetivo. No plano da inteligência, o sujeito é capaz de operar sobre hipóteses, ou seja, “(...) tanto sobre o possível quanto sobre o real” (PIAGET, 2005, p. 99). O raciocínio, desse modo, é hipotético-dedutivo no pensamento verbal e prático. Já no campo afetivo, é o período da vida do adolescente marcado pela formação da personalidade e por um projeto de vida.

No campo da moral, Piaget (1977a) afirma que essa fase corresponde a autonomia, “por seu pensamento descentrado, o adolescente tem condições de cooperar, isto é, coordenar com outros as ações em plano mental”. (TOGNETTA, 2009, p. 62).

Nessa linha de pensamento, percebe-se a importância para o adolescente pertencer a um grupo comum, que tenha interesses e projetos afins para a formação da identidade. No campo educacional é fundamental que se constituam esses grupos com os alunos que têm altas habilidades/superdotação, seja na sala de aula comum ou no atendimento educacional especializado a fim de promover o conhecimento de si, dos outros por meio da cooperação e do diálogo reflexivo.

Um estudo de Tognetta (2009, p. 87) comprovou que “[...] uma ação moral depende de sua integração à identidade do sujeito, ao seu sistema de valores, ao que valoriza, ao que se envergonha, ao que admira.” Sendo assim, é importante criar na escola espaços e situações que oportunizem ações como promover o autoconhecimento e valorização de si para poder reconhecer o ponto de vista do outro e conseqüentemente a formação de uma personalidade ética. Considera-se que na escola, os estudantes passam boa parte de seu tempo, logo é fundamental saber promover ações de modo que seja desenvolvida a afetividade.

Em relação às pessoas com altas habilidades/superdotação, Piske e Stoltz (2012) igualmente ressaltam a necessidade de que educadores saibam lidar com este aspecto; salientam ainda que a afetividade influencia no desenvolvimento humano, em especial nos alunos superdotados. Esta pesquisa constatou que,

[...] quase metade dos alunos entrevistados tem dificuldade de interação com seus professores, colegas de sala e sua família. Estes alunos apresentam indicativos de terem problemas de origem afetiva, ocasionados principalmente pela ausência de diálogo e de compreensão. (PISKE, STOLTZ, 2013, p. 158).

Outro aspecto importante levantado foi a necessidade de que “[...] os alunos superdotados trabalhem suas inteligências pessoais para que saibam lidar com os seus estados de ânimo, seus temperamentos e emoções.” (PISKE, STOLTZ, 2013, p. 161). Convém destacar que podem precisar de ajuda para

conseguir as condições necessárias para se desenvolver em relação a estes aspectos.

Em consonância com estas pesquisas está o estudo de Valentim, Neumann e Vestena (2014) realizado com uma estudante com AH/SD, que considerou importante desenvolver nos alunos com altas habilidades/superdotação não somente os aspectos cognitivos porém igualmente os afetivos, do contrário, haverá prejuízos à formação da identidade e vida adulta, interferindo diretamente na vida social desses sujeitos. Essa pesquisa apontou que existe a possibilidade de se desenvolver a autossuficiência e a falsa sensação de que não precisam do “outro”. Na pesquisa realizada por estas pesquisadoras percebeu-se que as “[...] dificuldades afetivas e sociais da vida adulta tiveram a supervalorização de aspectos cognitivos e a carência de estímulos para o desenvolvimento de sua vida afetiva na infância e adolescência.” (VALENTIM, VESTENA, NEUMANN, 2014, p. 720).

É importante ressaltar que estas questões repercutiram em nível emocional da estudante a ponto de precisar do tratamento psicológico para encontrar-se como pessoa. Assim a autonomia que se espera da PAH/SD veio com ajuda por isso, Valentim, Neumann e Vestena (2014, p. 720) ressaltam que “não significa que por serem autônomas e independentes, as pessoas com AH/SD sempre conseguirão resolver por si mesmas as suas dificuldades.” Observa-se que a memória afetiva das PAH/SD é ativa e muito intensa, porém resalta-se que também precisam de estímulos, de acompanhamento e intervenção para resolver seus conflitos internos.

Outro destaque neste estudo apontou para a importância dos professores em conhecer para identificar quem são estes alunos assim como compreender que as salas de aula não são homogêneas. Convém destacar que a diversidade está presente e é preciso saber trabalhar pedagogicamente com as diferentes formas de ser e de aprender de cada um dos alunos e alunas.

Nessa linha de pensamento, corroboramos com Piaget (1961) em relação à teoria de que a inteligência e a afetividade estão intimamente ligadas, para isso, destaca-se a importância das trocas sociais no desenvolvimento dos dois aspectos para que haja reciprocidade e coordenação dos pontos de vista

cognitivo e social. Assim, “A coordenação é uma cooperação de pontos de vista ou de ações, que emanam, respectivamente, de diferentes indivíduos”. (PIAGET, 1961, p. 214).

Percebe-se que quando há emprego de energia nas ações há interesse e envolvimento nas atividades tanto no cotidiano escolar quanto no social, em geral. A esse respeito, Piske e Stoltz (2012) ainda observaram que alguns alunos com altas habilidades/superdotação demonstraram dificuldades no relacionamento com professores, pois consideraram as aulas cansativas e desinteressantes. Com isso, identifica-se a importância do meio, já que o sujeito se adapta modificando-o na medida em que estabelece relação com seus pares. Porém, o meio deve oferecer oportunidades para que esse processo ocorra, do contrário haverá o afastamento do grupo e a indiferença com o mesmo. A importância do social para o desenvolvimento é indiscutível e analisado por Piaget na obra singular “Para onde vai a educação?”, na qual discute o direito à educação reconhecendo que,

[...] afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento. (PIAGET, 1980, p. 33)

Nessa linha de pensamento, nota-se que Piaget considerou a importância dos aspectos sociais, pois fica claro nas afirmações a contribuição que o ambiente exerce sobre o desenvolvimento humano. Assim, convém aos professores analisar qual tem sido a influência do ambiente escolar para o desenvolvimento cognitivo e moral de seus estudantes.

Nesse meio social educacional os estudantes podem ser participativos também na elaboração da disciplina, necessária em qualquer escola. Piaget (1980) reitera a importância da elaboração destas regras a fim de favorecer o direito a uma educação autônoma de considerá-los ativos e respeitando sua contribuição para um ambiente cooperativo e chama atenção ao que chamou de autogoverno, o que pode ser alcançado por meio da educação moral.

Destaca-se, portanto que todos esses elementos relacionados com o desenvolvimento cognitivo e afetivo possibilitam compreender como se apresenta a inteligência na perspectiva da epistemologia genética. Estes tendem a aparecer com maior evidência e rapidez nos estudantes com altas habilidades/superdotação, apesar de seguir o mesmo percurso que nas demais. Por isso, a importância de organizar as aulas no ensino comum e também no atendimento educacional especializado de modo que estimulem o desenvolvimento cognitivo e afetivo por meio de projetos interessantes em que os próprios alunos sejam agentes ativos tanto no planejamento quanto na execução.

Essa compreensão é fundamental para que seja valorizado o conhecimento que pessoas com AH/SD possuem, o seu modo de se expressar, de agir, e ainda respeitar o tempo e o ritmo para canalizar a inteligência e a energia no desenvolvimento de suas habilidades.

### 3. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO MORAL E DA NOÇÃO DE JUSTIÇA

Aprender faz parte da natureza humana, pois as pessoas constroem conhecimento numa perspectiva progressiva a partir das relações interindividuais que estabelece com seu meio e por meio da tomada de consciência. Desse modo, o sujeito vai construindo conhecimentos no âmbito intelectual e social, sendo que tanto o primeiro quanto o segundo ocorrem num “*continuum*” de interações. Ambos se desenvolvem paralela e simultaneamente como afirma Piaget (1977a) que “a lógica é a moral do pensamento assim como a moral é a lógica da ação”.

Pode-se perceber que a escola tem demonstrado preocupação e preparo dos alunos no que se refere às questões intelectuais envolvendo os conteúdos curriculares, porém queremos salientar que tão importante quanto à aprendizagem dos conteúdos e desenvolvimento intelectual é o desenvolvimento social já que o conhecimento é construído por meio de trocas interindividuais. Porém, o que se observa no cotidiano escolar é que este aspecto de desenvolvimento não consta no currículo da escola, não é uma exigência que deva ser colocado no planejamento do trabalho docente.

No entanto, o desenvolvimento social é um tema que perpassa todas as disciplinas, pois é possível ser abordado de forma interdisciplinar, inclusive no atendimento educacional especializado realizado nas salas de recursos multifuncionais para alunos com necessidades educacionais especiais. Destaca-se que o social inexistente individualmente, é no coletivo que se estabelecem as trocas e nelas estão sempre envolvidos o “eu e o outro”. A esse respeito, como tudo isso acontece depende do “querer e do dever fazer”.

Questões dessa natureza se referem à moral, desse modo convém distinguir como se desenvolve a moral na perspectiva do sujeito cognoscente. Nesse contexto, o presente capítulo pretende discorrer sobre os níveis do juízo moral pelos quais passam todos os sujeitos epistêmicos, com enfoque no principal dos sentimentos morais que é a noção de justiça.

### 3.1 A gênese da moral

A entrada no universo do conhecimento científico é marcada pela entrada na escola, no entanto, a construção da moralidade ocorre antes disso, desde os primeiros anos de desenvolvimento quando a criança se relaciona com seus pais, irmãos, avós, tendo em vista que “(...) nenhuma moral é completamente inata” (PIAGET, 1996, p. 2). Isso significa dizer que a moral não é determinada geneticamente, mas construída por meio de interações sociais.

Nesse sentido, para o desenvolvimento da autonomia no contexto escolar é importante que se organizem espaços para discussões no currículo que proporcionem debates e resolução de conflitos, mas para isso os professores precisam receber formação adequada. Nessa perspectiva, Vinha (2000) realizou uma pesquisa experimental com professores pré-escolares na qual apontou para a importância de uma formação que favoreça o conhecimento teórico e prático no que se refere a ações pedagógicas para contribuir como desenvolvimento da moralidade infantil.

De acordo com Vinha (2000 p. 38), o “desenvolvimento moral é influenciado pelas emoções, pelos juízos morais, capacidade de inibir condutas anti-sociais e pela capacidade de iniciar condutas valorizadas como morais.” Assim, o percurso da vida acadêmica e social se constrói coletivamente. Na mesma linha de pensamento, Vestena analisa que os fatores sociais também se manifestam no campo da moral.

Durante todo o processo de construção do conhecimento no sujeito, fatores sociais, provenientes do meio social, como a transmissão e, sobretudo, a interação social (coordenação interindividual) se manifestam como fatores de desenvolvimento cognitivo e moral em todos os indivíduos. (2011, p. 65)

Nesse entendimento, as relações e interações produzidas no meio social podem interferir tanto positiva quanto negativamente no desenvolvimento da moral, inclusive de estudantes com altas habilidades/superdotação.

Segundo estudos descritos em “O julgamento Moral da Criança”, realizados por Piaget (1977a), a moralidade é construída em etapas a partir da interação com o meio. Desse modo, Piaget destaca o processo de construção da moralidade infantil que é “produto de construções endógenas que em contato com o meio social, re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas”. (LA TAILLE, 2006, p. 96).

Do ponto de vista da construção, Piaget aponta para a existência de três estágios de desenvolvimento moral: a anomia, a heteronomia e a autonomia, sendo os dois últimos vistos pelo autor como os dois extremos. Neste sentido é importante destacar que

não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento de sua evolução: os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência. (PIAGET, 1977a, p. 74)

Estes estágios são níveis sucessivos que evoluem conforme o ambiente e a qualidade das trocas sociais onde os sujeitos estão inseridos, podendo aparecer a anomia até os quatro, cinco anos; a heteronomia que vai dos cinco aos oito anos e a autonomia entre os oito a onze anos aproximadamente.

### **3.1.1 Anomia**

Os estágios globais se referem ao caminho percorrido para o desenvolvimento do juízo moral infantil, pesquisado por Piaget (1977a), portanto é importante clarificar alguns conceitos necessários à compreensão deste processo. Inicialmente se propaga na criança (até os 3 anos, aproximadamente) a fase da anomia que como “... seu nome já indica, corresponde à fase do desenvolvimento durante a qual a criança ainda não adentrou no universo moral (...) é verdade que, desde o nascimento, a criança é colocada em um universo de regras sociais” (LA TAILLE, 2006, p. 97). Isto significa dizer que não há a consciência de obrigação

para as crianças. Elas percebem a existência da regra, chegam a obedecer de fato, mas não sabem formulá-las, pois não há compreensão e o que prevalece no momento é o egocentrismo infantil. (PIAGET, 1977a, p. 22). Nessa perspectiva, Vinha comenta que “(...) a criança nasce amoral, sem parâmetros para discernir o que é certo ou errado. Portanto, quanto menor for a criança, mais regras e limites estabelecidos pelo adulto ela irá necessitar”. (2000, p. 238). As regras são impostas para a criança sem que seja possível, neste momento, a compreensão pelo egocentrismo, característico do pensamento infantil.

### **3.1.2 Heteronomia**

A fase em que a criança percebe as regras como leis respeitando-as porque tem origem no adulto sejam eles pais, professores ou outro que tenha autoridade sobre ela faz parte da heteronomia. Esse tipo de relação está fundamentado no respeito unilateral, quando adultos acabam exercendo sobre ela a coação que resultará em uma responsabilidade objetiva. Piaget (1996, p. 9) explica que

A moral da heteronomia e do respeito unilateral parece corresponder à moral das prescrições e das interdições rituais (tabus), próprias das sociedades ditas “primitivas”, nas quais o respeito aos costumes encarnados nos anciãos prima sobre toda manifestação da personalidade.

Nesse entendimento, Piaget considera o respeito unilateral como a primeira forma de respeito que aparece no desenvolvimento do ser humano sendo predominante em relações desiguais, onde apenas uma das partes envolvidas merece ser respeitada. O relacionamento entre as partes pauta-se na imitação e submissão, o que geralmente ocorre entre criança e adulto. Entretanto, a predominância do respeito unilateral não é típica na infância, ele tende a continuar se reproduzindo ciclicamente, à medida que adultos fazem prevalecer na criança a moral heterônoma. É importante considerar essa questão do respeito unilateral proveniente da coação social adulta tendo em vista que a ausência do diálogo

sobre as intenções das ações e suas consequências impede a tomada de consciência.

Piaget (1996, p. 16) destaca que “para tocar o âmago da alma infantil, um ensinamento oral deve vir depois e não antes da experiência vivida” isso significa considerar a necessidade de diálogo com a criança. Em relação a estudantes com AH/SD, tanto mais argumentos devem ser dados à criança, pois esta possui um nível de conhecimento além das demais. Assim, ações e consequências podem ser compreendidas melhor se houver a prática da discussão sobre as intenções já que explicações inadequadas ou “fracas” não são facilmente aceitas como é para a maioria das crianças heterônomas. Isso exemplifica a lógica do pensamento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Nessa perspectiva, Sabatella (2005, p. 72) chama a atenção para a criança com altas habilidades/superdotação que “(...) não é propensa a aceitar afirmações, respostas ou avaliações superficiais (...) gostam de investigar, fazem muitas perguntas”. Por esta característica apontada pela autora, percebe-se que o diálogo é uma intervenção interessante a ser usada. Primeiro porque considera a opinião dos alunos e em segundo instiga o potencial criativo e em um terceiro momento, significa que o professor não entende essa participação como ofensa, mas como atitude natural e autônoma.

Nesse entendimento, La Taille (2006, p. 97) afirma que “Um sujeito é heterônomo se sua tendência for a de, em geral, pensar a legitimidade das regras morais com referencia à obediência a uma autoridade.” Assim, pode haver contestação de autoridades como pais ou professores, por parte dos estudantes com altas habilidades/superdotação, pela sua característica comum de questionar o conteúdo, não para contestar a pessoa. Outra atitude provável é a obediência por respeitar e considerar aos pais ou professores. Desse modo, é preciso entendimento desse fator para que não gerem conflitos negativos que desgastam as relações entre eles.

Entretanto, no percurso natural da criança suas percepções sociais se modificam e aos poucos vai percebendo que as regras dos adultos falham, assim “(...) sentimentos iniciais começam a transformar-se, vai havendo a ‘desmistificação do adulto’, seguindo em direção à busca do respeito de si, dando

início ao respeito mútuo” (VINHA, 2000, p. 83) e o despertar da moral da autonomia.

### **3.1.3 Autonomia**

A moral da autonomia é construída em ambientes cooperativos, que permitem as trocas sociais entre os sujeitos. Esta fase é marcada pelo sentido que se atribui ao princípio da regra, construídas coletivamente. Desse modo, o sujeito autônomo é aquele que pensa em si e nos outros também, fazendo do bem comum uma de suas prioridades. Convém destacar que muitas vezes no ambiente escolar tais atitudes são difíceis de concretizar, pois a própria organização da sala de aula conota a individualidade. Um exemplo são as aulas de educação física que priorizam a competição; outro, é a premiação dada aos alunos que tiram maior nota na prova ou que têm melhor comportamento, sem uma devida discussão sobre os motivos que levaram a obter esses resultados.

Assim, a moral da consciência autônoma para Piaget (1977a, p. 344) “não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo” pois não há sentido em obedecer a uma ordem sem que esta seja elaborada para o bem coletivo”. Nesse processo, há o surgimento da consciência moral que decorre da capacidade de descentração dos sujeitos, que tem essa compreensão global que permite analisar a situação, colocando-se no lugar do outro e até mesmo antecipando os seus sentimentos.

Nesse sentido, La Taille comenta que “a criança moralmente autônoma pensa que um dever moral primordial é tratar as pessoas sem privilegiar umas nem desprezar outras”. (2006, p. 98). Percebe-se nessa afirmação a noção de justiça fundamentada no princípio do respeito mútuo entre as pessoas.

Esse apontamento remete ao fato destacado por Sabatella (2005, p. 72 e 73) que “a criança e o adolescente com altas habilidades superdotação são mais sensíveis a injustiças tanto no nível pessoal quanto no social (...)” por demonstrarem sensibilidade aos sentimentos dos outros ainda que isso implique em abdicar seu interesse do momento.

Piaget explica essa noção por meio do conceito de descentração no campo social que proporciona aos sujeitos compreender diferentes pontos de vista do outro, já que essa é uma capacidade de aceitar o outro e estabelecer trocas sociais refinadas. (PIAGET, 1967).

Assim como foi apontado por Sabatella (2005) para as pessoas com altas habilidades/superdotação, a noção da justiça parece ser um ponto relevante no que se refere à validação da regra o que denota um nível de autonomia, algumas vezes incompreendido pelos colegas, já que têm suas hipóteses bem elaboradas e argumentadas a respeito do que pensam. Assim,

Se a autonomia significa ser capaz de decidir obedecer a uma lei por entendê-la necessário para si e para os outros, muitas vezes significa também perder vantagens pessoais, deixar de “levar vantagem”, por recusar-se a usar o outro como um simples meio para uma finalidade que não lhe diz respeito... Querer autonomia (...) é querer um mundo melhor para todos, não necessariamente, para si. (MENIN, 1996, p. 90).

Esse entendimento exige uma análise sobre as relações e sobre a capacidade do pensamento reversível já que muitas vezes, pessoas com altas habilidades/superdotação são incompreendidas, pois elas têm um querer solitário em um contexto social e escolar que prevalece a competição e a individualidade, tornando difícil a construção da cooperação.

O conceito de cooperação deve ser construído com a participação de todos com igualdade de direitos e de oportunidades em um ambiente que promova as trocas sociais no grupo. Conforme Piaget afirma, “(...) só existe completa autonomia moral na e pela cooperação”. (1977a, p. 304). Sendo assim, é importante destacar ainda que,

Cooperar na ação é operar em comum, é ajustar por meio de novas operações (qualitativas ou métricas) de correspondência, reciprocidade ou complementaridade as operações executadas por cada um dos sujeitos (...) a cooperação constitui o sistema das operações interindividuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar uma às outras operações dos indivíduos. (VESTENA, 2012, p. 87)

A esse respeito pode-se dizer que cooperar implica em concordar com as regras do grupo, desde que construídas coletivamente. De fato, este é um nível de comportamento refinado que só se alcança por meio de diálogo e da resolução de conflitos, que não se alcança automaticamente, mas é construído por meio das trocas sociais e da compreensão desse princípio. Piaget explica que “a cooperação social é um sistema de ações interindividuais e não simplesmente individuais, mas ações mesmo e, conseqüentemente submetidas a todas as leis que as caracterizam”. (1973, p. 182). Considera-se fundamental lembrar que todos os assuntos podem ser investigados e discutidos principalmente na escola que tem como atribuição principal ensinar e fomentar o conhecimento. Assim,

Na perspectiva da moral autônoma, não se objetiva o desenvolvimento moral valendo-se de um trabalho com regras que são objetos de obediência, sendo inquestionáveis por alunos que apresentam comportamentos heterônomos. (VESTENA, 2012, p. 100)

Nesse ponto de vista, Piaget explica que o sujeito autônomo possui capacidade de pensar na perspectiva do outro, não considera seu ponto de vista como absoluto e consegue compreender a lógica das relações. (PIAGET, 1967). Essa agilidade demonstrada no campo social das pessoas com altas habilidades/superdotação é um aspecto importante da capacidade para liderar. A esse respeito Freitas e Pérez (2012, p. 22) destacam a característica de liderança e da capacidade de cooperação das pessoas com altas habilidades/superdotação afirmando que, “Essa liderança pode ser positiva ou negativa e se manifesta pela elevada persuasão, capacidade de argumentação e convencimento, autossuficiência, tendência a organizar o grupo e capacidade de cooperação”.

Essa espontaneidade tende a deixar a PAH/SD em evidência e faz com que sejam chamadas a liderar os grupos. No entanto, é importante perceber a preferência para trabalhar sozinhas pela sua agilidade de pensamento, perfeccionismo e falta de discussão à altura do seu conhecimento. Por outro lado, podem ser vítimas de incompreensão por priorizarem ações bem feitas, pelo espírito crítico a questionamentos que fazem a professores e aos colegas de

grupo. Nesse sentido, pode-se dizer que prezam por aquilo que é justo. Ademais, a justiça é o sentimento moral por excelência e completude.

### **3.2 A noção de justiça**

O sentimento de justiça é racional na medida em que pressupõe no contexto social que as pessoas tenham tratamentos adequados e isentos de privilégios, ou seja, tratar a todos igualmente. Deste modo, o equilíbrio ao processo consiste nos direitos iguais e equitativos, ou seja, na medida do “cada um”.

Nos estudos descritos em por Piaget (1977a), em relação à noção de justiça de crianças e adolescentes constatou-se a existência de níveis sucessivos da noção de justiça. A princípio parece que para ser justo basta seguir as regras impostas por autoridades fazendo o que é considerado certo, segundo as leis, mas a justiça é inspirada nos princípios da igualdade e equidade. Por igualdade entende-se que todo ser humano tem valor em si mesmo devendo ser tratado como tal. Por equidade, compreende-se que há diferenças entre os seres humanos e estas diferenças devem ser levadas em consideração na garantia dos direitos. (LA TAYLLE, 2006).

De acordo com Piaget (1977a), há duas noções de justiça a retributiva e a distributiva, que evoluem na medida em que as relações sociais, permeadas pela solidariedade e trocas sociais, são estabelecidas entre os pares. A primeira pode ser entendida pela proporção material do ato com a sanção e a segunda baseada na igualdade e na reciprocidade. (Piaget, 1977a). Antes, porém, de evoluir de uma para outra a criança passa por um período em que acredita na justiça que emana das coisas.

#### **3.2.1 A justiça imanente**

Em uma perspectiva cognitiva, Piaget explica que o egocentrismo faz com que a criança acredite, por exemplo, que onde ela vai a lua irá acompanhá-la enquanto viaja com sua família. Ou a brisa irá soprar onde ela estiver e se não

estiverem visíveis os mesmos deixam de existir. Igualmente, se transgredir a ordens dadas pelo adulto e sem reflexão, um castigo automático vai acompanhá-la.

A esse respeito, o fato de haver constante uso da reprovação de atitudes, seguido de um castigo aplicado por adultos, dá origem à crença na sanção automática e no “poder” de determinar o que é lei. Nesse entendimento, Piaget explica que “A criança adquire por meio da coação adulta o hábito da sanção (...) a crença na justiça imante provém, portanto, de uma transferência para as coisas, dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta”. (1977a, p. 224, 225).

Essa é uma crença comum das crianças de até três anos de idade para quem a questão da recompensa ou da punição acontece automaticamente. Elas acreditam “(...) nas sanções automáticas que emanam das próprias coisas (...) há uma ligação natural entre a falta cometida e o fenômeno físico (...)” (PIAGET, 1977a, p. 217, 223).

Pode-se dizer que a criança dá vida aos objetos e elementos da natureza. Ela acredita, por exemplo, que a criança caiu do balanço porque desobedeceu aos pais, que não queriam que esta fosse ao parque. As ações e as consequências são entendidas no campo físico de modo concreto. No entanto, Piaget assinala que a crença na justiça imanente tende a diminuir com a evolução da inteligência e experiências da criança.

### **3.2.2 Justiça retributiva**

Na sociedade, em geral, “pagar com a mesma moeda”; “olho por olho, dente por dente” são ditados populares citados especialmente entre os brasileiros. No meio educacional, se os alunos (não) se comportam conforme as regras dos professores recebem algo em troca, seja um “pontinho” positivo ou negativo, uma estrelinha, ou algo parecido com isto. Muitas vezes, a criança e o adolescente não compreendem, por exemplo, que se não estudar, não terá conhecimento suficiente para alcançar os objetivos da aprendizagem, ficando presos somente à questão da nota, porque o aspecto da troca é o mais valorizado por seus

professores e seus colegas. Aqueles que são adeptos a estes princípios tendem a moldar seus comportamentos para receber algo em troca. Nesse sentido, parece ser uma necessidade intrínseca ao ser humano de devolver uma ação com outra no mesmo nível, mandar e ser mandado, fazer e receber.

Ligada à noção de retribuição, está a sanção expiatória que não tem relação alguma com o ato que foi praticado, sendo imposta por uma autoridade e exercida por meio da coação. Ideia comum entre as crianças pequenas, até por volta dos 7/8 anos, a “sanção é justa e necessária, é tanto mais justa quanto severa; é eficaz no sentido que a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever.” (PIAGET, 1977a, p. 176). Há uma necessidade de punir ou recompensar e no caso da punição, isso precisa ser marcante para dar uma lição no sujeito que cometeu um ato considerado errado.

Piaget observou que as sanções expiatórias, em crianças nesta idade, devem ser rigorosas de modo a castigar para reparar o ato tido como transgressor. Desse modo, o autor explica que a criança quando é “bem punida” irá aprender e não cometerá o mesmo ato novamente. A sanção precisa ser materializada para ser justa, algo eficaz para retirar a culpa e pagar pelo que foi feito.

A sanção expiatória tem o caráter de ser arbitrária e não tem relação com o conteúdo da ação. A exemplo disso, citam-se as ocasiões na escola quando o aluno risca a carteira e o professor deixa sem recreio naquele dia como forma de puni-lo. Assim, deixa de fazer uma reflexão sobre os motivos do ato praticado e suas consequências para ele e para os outros.

Percebe-se que a justiça retributiva pode ser reforçada pelos adultos, sejam eles pais ou professores por meio do exercício do autoritarismo, ou seja, é justa toda medida aplicada por eles. As ordens vindas de cima, no sentido que acabamos de expor, são leis que devem ser obedecidas. As crianças pequenas tendem a obedecer à autoridade em vez de praticar a igualdade, até mesmo nas relações entre elas há uma tendência em obedecer aqueles que são maiores do que ela.

A desobediência é uma ruptura das relações normais dos pais e da criança: portanto, uma reparação é necessária, e, como os pais manifestam sua “justa cólera” por aquelas reações diversas que se traduzem sob a forma de punições, aceitas as punições constitui a mais natural das reparações: o sofrimento aplicado parece, assim, restabelecer as relações momentaneamente interrompidas, e a ideia de expiação toma corpo nos valores da moral da autoridade. (PIAGET, 1977a, p. 277, 278)

As ordens dadas por pais e professores são aceitas e obedecidas por crianças e adolescentes também pelo vínculo afetivo estabelecido com eles, até porque, a obediência é cobrada como atitude de bom menino e boa menina. A moral heterônoma, do respeito unilateral e da autoridade, vai sendo reforçada sempre que algo é imposto sem dar espaço para discussões e acordos prévios do que se espera do comportamento das ações e das intenções.

Já para as crianças maiores, entre oito e 12 anos, aproximadamente, a sanção tem a função de prevenir que estes atos ocorram outras vezes. É considerada justa a punição na qual o sujeito arca com as consequências dos seus atos.

Desse modo, nas sanções por reciprocidade “(...) há relação de conteúdo e de natureza entre a fala e a punição (...) proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta”. (PIAGET, 1977a, p. 180). Para ter validade e eficácia, a sanção deve proporcionar uma reflexão do ato e as consequências advindas dele. Deve ser punido com igualdade, por exemplo, se riscar a carteira na escola, deverá limpá-la. Se trair a confiança do grupo será privado da convivência com o mesmo. Sendo assim,

O valor de uma punição não é mais medido pela sua severidade. O essencial é trazer ao culpado alguma coisa análoga à que ele mesmo fez, de maneira que compreenda o alcance dos seus atos; ou, ainda, puni-lo pela consequência material direta de sua falta, onde isto é possível. (PIAGET, 1977a, p. 189)

Nessa perspectiva, é necessário compreender a extensão do ato, em que as relações sociais são permeadas pelo progressivo entendimento sobre o respeito mútuo e a necessidade de haver cooperação entre os pares. Deste modo

é que a noção de igualdade se desenvolverá, em direção à noção de equidade. O adulto, sejam eles pais ou professores, é reconhecido como autoridade, porém nem tudo que dizem é lei. O conflito que existiu na fase anterior, confundir justiça com autoridade, aos poucos vai desaparecendo, dando lugar ao tratamento equitativo.

### **3.2.3 Justiça distributiva**

Os conflitos entre a justiça retributiva e a justiça distributiva se dissipam à medida em que a criança compreende que as sanções são aplicadas em proporções justas, condizentes com a situação de cada ato e cada sujeito. A cooperação, origem de compreensão mútua, é fator decisivo para a evolução das ideias igualitárias mais elaboradas. Com relação a este aspecto é importante destacar que

(...) o igualitarismo simples cede o passo diante de uma noção mais refinada da justiça, que podemos chamar de “equidade”, a qual consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um. (PIAGET, 1977a, p. 244)

O sentimento de equidade que surge entre os 11/12 anos, aproximadamente, tende a considerar as circunstâncias particulares. Dito de outro modo, percebe-se uma busca pela medida certa e uma preocupação em garantir que ninguém perca e que todos sejam tratados de modo diferente, porém justo. É uma questão de princípio, o contrário da moral do respeito unilateral que conduz a ações sem reflexões.

Neste período, como se percebe, crianças e adolescentes que levam em consideração a justiça distributiva, não confundem a autoridade como fonte de justiça, o que procuram fazer é uma análise do fato, evocando um ideal interior. Desta forma, a autoridade do adulto

(...) não basta para constituir o senso de justiça (...) este só se desenvolve na proporção dos progressos da cooperação entre crianças, depois, cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelos menos em seu íntimo, como igual ao adulto. (PIAGET,1977a, p. 275)

As relações de respeito mútuo que promovem a cooperação e a solidariedade favorecendo a autonomia e conseqüentemente, o patamar mais elevado do senso de justiça. Nesta perspectiva, a moral do dever e da obediência dá lugar à moral do bem e da cooperação.

Os sujeitos nesta fase podem dar razão à autoridade dos pais, por exemplo, por considerar o ponto de vista deles e querer preservar um princípio maior que é vínculo afetivo que à primeira vista, pode parecer uma atitude heterônoma. No entanto, a noção de justiça evolui percorrendo o caminho da autonomia ao buscar tratar a situação real dos indivíduos, assim como a capacidade de descentrar. (PIAGET, 1977a).

É possível perceber uma evolução linear da noção de justiça, identificados nas pesquisas de Piaget sobre o juízo moral. Há inicialmente a crença na justiça imanente e empoderamento dos pais, própria da primeira infância e faz com que as ordens advindas deles se tornem leis, sendo confundidas com o sentimento de justiça. Na fase posterior, esta crença evolui para a justiça retributiva, prevalecendo a sanção por reciprocidade quando justiça é sinônimo de igualdade. Finalmente, a partir dos 11 ou 12 anos aparece o nível em que ser justo é tratar cada um a partir da sua especificidade, em medidas proporcionais.

O desenvolvimento da noção de justiça evolui na medida das trocas e relações sociais vividas pela pessoa, seus pares e dependendo do ambiente em que se relaciona, tendem a aparecer antes ou depois da idade prevista por Piaget (1977a).

Nesse sentido, a escola pode ser um espaço favorável para o desenvolvimento da moralidade. Assim, as salas de aula e o atendimento educacional especializado, realizado em salas de recursos multifuncionais para estudantes com altas habilidades/superdotação, podem ser transformados num ambiente propício para a construção de uma moral autônoma. No entanto, é

necessária a articulação do professor para a elaboração e desenvolvimento de projetos interessantes, onde os estudantes que possam participar ativamente do planejamento e também da execução das atividades.

Ressalta-se que a sala de recursos multifuncionais é um espaço comum onde não há distinção de ano escolar (série), idade, nível econômico, ou intelectual, professores e alunos se colocam no mesmo nível para pensar estratégias, resolver conflitos cognitivos e construir projetos em parcerias, em que o resultado será mérito para todos. Para isso, a escola precisa dispor de um profissional que tenha iniciativa, criatividade, vontade de aprender e pesquisar sobre altas habilidades/superdotação e encontrar meios para pôr em funcionamento os projetos de seus alunos.

#### 4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa teve uma abordagem qualitativa por considerar a subjetividade dos sujeitos, possibilitando a interpretação das respostas trazidas por eles. (GIL, 2006). Caracterizou-se por uma pesquisa exploratória na medida em que se propôs a conhecer os caminhos trilhados por sujeitos com altas habilidades/superdotação no desenvolvimento da noção de justiça. Em relação aos procedimentos, apresentou-se como pesquisa de campo, pois além da busca de aporte teórico bibliográfico realizou-se por meio de pesquisa empírica com emprego de entrevista semiestruturada e observações diretas.

A pesquisa empírica utilizou como instrumento de coleta de dados o método clínico, proposto e desenvolvido por Piaget (1977) e como apontam Queiróz e Lima “O método piagetiano é clínico no sentido de ir além do óbvio, da resposta estereotipada, buscando compreender o ponto de vista da análise do sujeito”. (2010, p. 111).

Piaget introduziu esse método na psicologia para estudar o pensamento da criança, configurando assim, um significado muito distinto. (DELVAL, 2002, p. 54). Em seus estudos sobre o pensamento infantil, Piaget percebeu que algumas investigações tinham dificuldades para resolver alguns problemas apresentando erros sistemáticos que configuravam como forma peculiar de pensamento. Tais constatações o levaram a trabalhar com este método adaptando-o conforme a necessidade que a investigação exigia. Desse modo, se apresenta como “um método de conversas com as crianças para tentar apreender o curso do seu pensamento”. (DELVAL, 2002, p. 55)

Sabe-se que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente e constroem suas representações de mundo que muitas vezes são imperceptíveis somente pela observação do pesquisador. Nesse sentido, o método clínico combina a observação com a entrevista clínica a fim de investigar e assim compreender a maneira pela qual se formam estas estruturas tão peculiares de cada pessoa.

Como refere Delval, este método constitui-se em um “procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por

trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras”. (2002, p. 67). Isso não significa dizer que todo o método se resume a uma simples entrevista verbal, pois vai além, na medida em que aprofunda a investigação na busca do âmago das questões relativas à estrutura do pensamento do sujeito. Isso exige do pesquisador constante atenção nas respostas, pois podem surgir novas indagações que necessitarão de novas perguntas, marcando desta forma a intervenção sistemática do pesquisador, presente no método.

Nessa perspectiva, é importante destacar que relações são estabelecidas entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, uma vez que o primeiro deve atentar a reações inesperadas, condutas espontâneas, falas que a princípio podem ser classificadas como insignificantes, mas que podem dar pistas que indicam os caminhos percorridos pelos sujeitos para chegar às suas respostas.

À medida que o sujeito vai dando explicações, que podem ser mais ou menos incompletas, o experimentador procura esclarecer o máximo possível as razões do sujeito e, inclusive, provoca outras situações que possam esclarecer, completar ou contradizer as explicações que o sujeito lhe dá. (DELVAL, 2002, p. 72).

Características assim denotam ao método a flexibilidade necessária para a realização de pesquisas que visam conhecer a evolução do pensamento infantil e desenvolvimento da moralidade, pois crianças apresentam uma curiosidade que muitas vezes desafia a criatividade do pesquisador. Então este precisa estar atento aos detalhes que podem aparecer no decorrer da entrevista.

Sabe-se que o método clínico, como todos os outros, tem suas dificuldades na aplicação, sendo que é importante conhecê-las para que possamos prever alternativas e assim superá-las. Entretanto, alguns inconvenientes do método foram discutidos e considerados no planejamento da pesquisa.

Queiroz e Lima (2010) alertam que o método é difícil de ser praticado, a não ser que o pesquisador conheça muito bem as questões teóricas norteadoras; junto a isso, saber observar é quesito indispensável, caso contrário o método perderá sua eficiência. É bom lembrar que o pesquisador precisa controlar sua ansiedade, caso a resposta do entrevistado não seja dada no tempo esperado, ou

seja, deixar o sujeito falar é fundamental, não interrompendo nem tampouco adiantando as suas respostas. Igualmente importante é manter o foco no objetivo da pesquisa, sabendo procurar aquele “algo” caracterizado pelo não óbvio que pode aparecer no decorrer da entrevista. Nesse sentido, podem surgir outras questões que necessitarão da perspicácia do pesquisador para considerá-las, incluindo-as ao roteiro inicial. Ousar aprofundar as respostas pode ser um caminho para preencher as lacunas da pesquisa.

Na mesma linha de pensamento, Delval (2002, p. 83) enfatiza que o “método clínico apresenta uma grande dificuldade em sua prática e é muito fácil cometer erros”. O primeiro seria o fato de o pesquisador exceder em sua fala encobrendo a do entrevistado ou, o extremo de não encontrar dados relevantes para a construção da argumentação relativas à hipótese inicial da pesquisa. Os principais erros apresentados estão de certa forma, relacionados com os inconvenientes destacados por Queiroz e Lima (2010) e podem ser superados inicialmente com o estudo sistemático do aporte teórico que fundamenta o método, assim como, um planejamento detalhado dos passos principais da pesquisa.

Acredita-se que a partir do método clínico foi possível compreender o desenvolvimento da noção de justiça em estudantes superdotados por ser um procedimento sistemático elaborado a partir de entrevistas marcadas pela flexibilidade. De fato, a argumentação e a contra argumentação possibilitam a análise de como se constrói o juízo moral dos sujeitos pesquisados. Portanto, acredita-se como Piaget que “para saber-se como a criança pensa espontaneamente, não há método mais eficiente que o de pesquisar e analisar as perguntas que faz, abundantes às vezes, quase ao mesmo tempo em que fala”. (1984, p. 29)

#### **4.1 Campo de pesquisa**

Para o desenvolvimento da pesquisa empírica em duas salas de recursos multifuncionais, obteve-se autorização do Comep (Comitê de Ética em Pesquisa) com a aprovação do projeto por meio do parecer consubstanciado nº 533.266

para o ano de 2014. Ressalta-se que foram coletadas os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis e Termos de Assentimentos dos sujeitos da pesquisa.

Na primeira sala de recursos multifuncionais (SRM1) para alunos com AH/SD em um colégio estadual em um município pertencente ao NRE (Núcleo Regional de Guarapuava), Estado do Paraná, o primeiro contato ocorreu com a equipe de educação especial do NRE e na sequência com a direção do mesmo e por fim com os professores das SRM's.

No ano de 2014, o NRE autorizou o funcionamento da segunda sala de recursos multifuncionais para AH/SD (SRM2) em outro município do mesmo núcleo, na qual também realizou-se a pesquisa. Destaca-se que não estava prevista no projeto, porém, optou-se por fazer as entrevistas também com os alunos matriculados nessa escola por ser o segundo trabalho pioneiro nesse núcleo e contar com alunos identificados no contexto escolar e por se observar baixa frequência na SRM, o que poderia inviabilizar a pesquisa, entretanto as observações tiveram foco principal na SRM1.

Na SRM1 foram entrevistados duas meninas e quatro meninos. Já na segunda sala (SRM2), quatro entrevistas, sendo três meninos e uma menina, em uma manhã. Ressalta-se que as observações tiveram em média 1 h de duração e foram registradas em diário de campo.

#### QUADRO 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

MUNICÍPIO	COLÉGIO	SRM
Guarapuava	Estadual Manoel Ribas	SRM1
Candói	Estadual Santa Clara	SRM2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

#### 4.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Foram selecionados estudantes entre 11 e 16 anos que frequentavam salas de recursos multifuncionais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino

médio. Como critério de escolha para os participantes da pesquisa elegeu-se: estudantes da rede pública de ensino, identificados com AH/SD no contexto escolar, encaminhados às SRM's para AH/SD que estivessem frequentando regularmente os atendimentos.

No total foi considerado o número de dez sujeitos, conforme a perspectiva de Delval (2002, p. 101 e 102) assim como a de Vestena (2011, p. 110). Os sujeitos foram denominados e identificados por uma letra inicial e um número, conforme quadro abaixo.

#### QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

SUJEITO	IDADE	ANO ESCOLAR	SRM	SEXO
M15	15 anos	3º ensino médio	SRM1	F
M16	16 anos	3º ensino médio	SRM1	M
J12	12 anos	8º ano - ensino fundamental	SRM2	M
I11	11anos	7º ano - ensino fundamental	SRM2	M
G15	15 anos	3º ensino médio	SRM1	M
D12	12 anos	7º ano - ensino fundamental	SRM2	M
A11	11 anos	7º ano - ensino fundamental	SRM2	F
L15	15 anos	3º ensino médio	SRM1	M
I15	15 anos	3º ensino médio	SRM1	F
V15	15 anos	3º ensino médio	SRM1	M

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2013.

Conforme informações registradas no diário de campo, obtidas com o professor da SRM1 durante as observações, para frequentar a sala de recursos multifuncional, os estudantes foram inicialmente indicados por um ou mais professores do ensino comum. Após, passaram por avaliação realizada pelo professor especialista que atende na sala de recursos multifuncionais, orientado pela equipe de educação especial do Núcleo Regional de Educação. Atualmente, fazem parte da equipe uma psicóloga e duas pedagogas, ambas especialistas em educação especial, sendo que uma delas também é intérprete de Libras (Língua

Brasileira de Sinais) e a outra, psicopedagoga. Destaca-se que o processo de identificação é orientado pelos questionários propostos por Freitas e Pérez (2012), de acordo com o exposto pelo professor especialista que atua na SRM1.

O programa desenvolvido nas salas seguiu o interesse de cada aluno, sendo que alguns projetos são comuns. Durante o ano letivo foram executados os projetos de Fractais e Energia Alternativa, coordenados por duas acadêmicas do curso de matemática, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); oficina de SteamPunk, coordenada por um docente do departamento de pedagogia da mesma universidade.

### **4.3 Instrumentos**

Para o trabalho de campo, foi utilizada como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada. Nessa perspectiva, é importante destacar que a entrevista tem sido uma das técnicas mais utilizadas em pesquisa social, como pontuam Boni e Quaresma, ao enfatizar que por meio dela “os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. (...) os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados” (2005, p. 72). E, ainda, de acordo com Triviños (2011, p. 146), esse tipo de entrevista “(...) parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa (...)”.

As entrevistas foram compostas por dilemas morais que envolviam as categorias: sanção, justiça imante, justiça retributiva e distributiva, responsabilidade e autoridade e respeito a regras. Os dilemas utilizados foram propostos por Piaget (1977a) e adaptados a situações próximas aos sujeitos pesquisados, possibilitando a eles realizarem escolhas justificadas entre o que fazer ou o que não fazer. Sendo assim, é importante destacar que

Os dilemas morais apresentam situações de vida real onde se dá a oportunidade de escolha, seguido de um inquérito (entrevista) que busca levantar as razões das escolhas feitas. Com este instrumento, o pesquisador procura acompanhar o pensamento do

sujeito com intervenções sistemáticas, elaborando novas perguntas a partir das respostas, avaliando sua abrangência. (QUEIRÓZ E LIMA, 2010, p. 123).

Ainda, como pontua Piaget, foi estudado “(...) não o ato, mas simplesmente o julgamento do valor moral (...) a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta” (1977, p. 98).

Foi realizado um estudo piloto com três estudantes do ensino comum, sem AH/SD, selecionados aleatoriamente, com as idades 8, 12 e 16 anos no intuito de familiarizar-se com o instrumento de pesquisa e favorecer a aplicação do mesmo. Após o estudo percebeu-se a necessidade de contextualizar as histórias utilizadas por Piaget, substituindo-se algumas palavras não mais utilizadas atualmente, no entanto, sem se modificar o conteúdo dos dilemas morais. Destaca-se que os dados desse estudo não foram utilizados na pesquisa, pois o objetivo foi apenas verificar a sua aplicabilidade e compreensão por parte dos participantes.

É importante destacar que as entrevistas foram feitas sempre na mesma ordem para todos os estudantes numa única sessão, porém em dias alternados pois procurou-se respeitar a disponibilidade dos estudantes e do professor para não se alterar o ritmo de trabalho das salas.

Os dilemas foram organizados em slides, apresentados no *notebook*, lidos aos estudantes pela pesquisadora e questionado se entenderam a história. Todos puderam acompanhar essa leitura e não foi necessário repeti-la para nenhum dos participantes, pois afirmavam ter compreendido. Todas as entrevistas foram gravadas, utilizando-se o recurso gravador de som do próprio computador, posteriormente transcritas e permanecerão arquivadas por cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora e então descartadas após esse período de tempo. As transcrições foram feitas na íntegra, preservando-se as expressões usadas pelos estudantes. Com esse protocolo de pesquisa elaborou-se uma pré-análise em forma de planilha geral quantitativa, apresentada no Quadro 4, em que foi possível perceber a noção de justiça de cada entrevistado.

Além da entrevista semiestruturada, foram observadas as atividades na sala de recursos que tiveram como objetivos principais perceber como os estudantes se relacionavam, interagem com colegas e professores e identificar

possíveis comentários relacionados com o cotidiano escolar. Essas observações foram registradas em diário de campo a fim de serem utilizadas ao longo da discussão dos dados.

De posse dos protocolos de pesquisa, passou-se a analisar e interpretar os dados obtidos com as falas dos participantes, destacadas ao longo do texto, tendo-se como base o referencial teórico discutido nos três primeiros capítulos. Vale destacar que para uma melhor visualização os dilemas são apresentados na íntegra em notas de rodapé.

## 5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Os dilemas morais foram apresentados aos adolescentes com altas habilidades/superdotação e investigaram que tipo de sanção predominou em seu julgamento, assim como o nível de juízo moral. Buscou-se também saber se existiu conflito entre o sentimento de justiça e a autoridade constituída dos pais na ocasião de ordens dadas por eles. Na sequência dos dilemas foi proposto um tema livre para que relatassem situações que consideram injustas e por fim um dilema de um fato recorrente na escola, conforme descrito no quadro 3.

QUADRO 3 – DILEMAS E CATEGORIAS

Nº	DILEMA	CATEGORIA INVESTIGADA
1	Menino que mentiu para a professora	Sanção
2	Meninos que jogavam bola na rua	Responsabilidade coletiva e responsabilidade individual
3	Meninos que roubaram pêssego	Justiça imanente
4	Mãe que dava brinquedos para a menina obediente  Menino que derrubou o sorvete	Justiça retributiva e distributiva
5	Menina que não lavou a louça  Pai que pediu para contar o que foi feito de errado em sua ausência	Igualdade e autoridade
6	Questão livre	Exemplos de injustiça
7	Menino que pede ajuda no dia da prova	Respeito a regras

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2014.

Os procedimentos adotados para a discussão foram a apresentação dos dados encontrados na pesquisa de campo em cada dilema proposto aos participantes e na sequência da exposição, a análise e a interpretação desses dados.

A partir das respostas dos estudantes com AH/SD, foi elaborado um quadro que mostra, em linhas gerais, a porcentagem das respostas de acordo com as categorias investigadas. Essas respostas foram analisadas com base no referencial teórico que deu aporte à pesquisa.

QUADRO 4 – RESULTADOS DAS CATEGORIAS INVESTIGADAS

CATEGORIA INVESTIGADA	RESULTADOS
Sanção	Expiatória – 40%
	Reciprocidade – 60%
Responsabilidade coletiva e individual	Individual – 10%
	Coletiva – 90%
Justiça imanente	0%
Justiça retributiva e distributiva	Retributiva – 0%
	Distributiva – 100%
Igualdade e autoridade	Igualdade – 50%
	Autoridade – 50%
Exemplos de injustiça	Política, corrupção, má distribuição de renda, guerra, fome, droga, Copa, experiências individuais.
Respeito a regras	100%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2014.

### 5.1 Sanção expiatória ou por reciprocidade?

Em relação aos resultados do dilema<sup>2</sup> do menino que mentiu para a professora que não fez o trabalho da escola, dizendo estar doente, tinha por objetivo verificar a noção de justiça dos entrevistados por meio da escolha de um

<sup>2</sup> Um menino não fez o trabalho que deveria fazer para a escola. No dia seguinte, disse à professora que não pôde fazer o trabalho porque estava doente. Mas a professora percebeu que não era verdade e contou aos pais do menino. O pai quer, então, punir o menino, mas hesita entre três punições. Primeira punição: copiar 50 vezes mais uma poesia. Segunda punição: o pai diria ao menino: “Você disse que estava doente. Muito bem. Vamos tratá-lo. Você ficará de cama um dia inteiro e vamos dar-lhe um remédio para curá-lo”. Terceira punição: “Você disse uma mentira. Então não posso mais acreditar em você, e, mesmo que você diga a verdade, não poderei mais ter confiança”. No dia seguinte, o menino obtém uma boa nota na escola. Quando consegue uma boa nota, o pai lhe dá duas moedas para pôr em seu cofre. Entretanto, nesse dia, quando o menino conta que tirou uma boa nota, o pai lhe responde: “Meu filho, pode ser verdade, mas, como ontem você disse uma mentira, não posso mais acreditar em você. Não lhe darei moedas hoje, porque não sei se é verdade o que você me conta. Quando você deixar de dizer mentiras por alguns dias, então acreditarei novamente em você e tudo irá bem”. Qual é a mais justa dessas três punições?

tipo de sanção que julgaram correta. Os resultados apontaram que 40% dos entrevistados optaram pela sanção expiatória, aquela que não tem relação com a natureza do ato cometido. Segundo Piaget (1977), esse tipo de sanção tem origem na coação adulta e está mais ligada com a arbitrariedade e com o respeito unilateral e seria uma opção típica de crianças pequenas que são governadas pelos adultos. No entanto, para as crianças com altas habilidades/superdotação, não é suficiente fazer apenas essa interpretação, sem se considerar o caminho da escolha feita por eles uma vez que está relacionada com uma perspectiva lógica e coordenada sob os vários pontos de vista dos envolvidos na ação.

Por exemplo, o adolescente M16 analisa todas as alternativas dadas no dilema e reflete que um pai deixar de confiar num filho seria motivo de sofrimento e deixá-lo de cama seria prejudicial à saúde deste, como demonstra em sua fala:

- *“A segunda é meio pesada, porque forçar um menino que não está doente ficar na cama não vai fazer bem e tomar remédio sem necessidade também não vai fazer bem pra questão da saúde dele. E a terceira é pesada! O pai não acreditar nele, o que é isso? Não, acho que a criança não tem noção!”* (M16)

Colocou-se no lugar dos pais, para concluir que não pode fazer algo ruim aos filhos, e no lugar da criança para inferir que ficar na cama, sem estar doente, seria prejudicial à saúde. Ainda pensou nas consequências da mentira e no abalo da confiança entre os envolvidos. Nota-se o pensamento reversível, que é predominante, o que é próprio da descentração.

Outro exemplo é de L15 que comenta atentamente todas as punições que poderiam ser aplicadas ao menino, fazendo relações com supostas ações de pessoas atualmente, analisando-as criticamente. Ele acredita que as pessoas são passíveis de erro e este deve ser aceito com o intuito de se aprender com ele. Também optou pela primeira por considerar que a confiança é um valor indispensável e ainda propõe aos pais e aponta o diálogo com a criança e com a escola como alternativa para resolver o conflito.

- *“Todo mundo pode errar, errar é humano e dar uma chance para quem errou é mais humano ainda[...] Ir na escola e falar porque não fez a tarefa, porque você (a criança) mentiu” (L15 grifo meu).*

Essa alternativa também foi sugerida por outro adolescente que escolheu uma sanção classificada como expiatória quando comenta:

- *“Acho que a própria repreensão serve como uma espécie de punição. Instruir o menino a não fazer mais isso o que estava fazendo” (I15).*

Ao ser indagado sobre qual punição seria mais justa, procurou responder exatamente como foi pedido, supondo ao final a alternativa do diálogo. Optou por sanção expiatória, pensando que esse era o intuito do pai, mas analisa que repreender por meio de um diálogo poderia instruir melhor do que punir.

A opção do diálogo vai de encontro com o que preconizam os procedimentos verbais de educação moral que não coaduna com o artificialismo das lições de moral. A esse respeito, Piaget (1996, p. 15) destaca que esse tipo de educação “consiste em não falar de moral se não a propósito de experiências ativas vividas pelas crianças: a “lição” nada mais é aqui que uma conversação provocada pelas peripécias do *self-government* ou do trabalho em grupo”.

É nesse sentido que esses adolescentes escolhem a sanção expiatória, porém, percebe-se que não há relação com o sentido de expiar a culpa, mas sim pela análise dos possíveis pontos de vista dos envolvidos na ação. Há também a preocupação em se aprender algo que favoreça a construção de um comportamento que seja adequado para o convívio social. A esse respeito, percebeu-se nas observações realizadas na SRM1 uma preocupação por parte do professor de ouvir os estudantes no momento da execução dos projetos. Quando o resultado não era o esperado, não houve necessidades de repreensão ou aplicação de sanções e sim diálogo para se tentar encontrar a melhor maneira de se refazer a atividade. Práticas dessa natureza contribuem para a formação do autogoverno proposto por Piaget (1996).

Já a sanção por reciprocidade predominou em 60% dos entrevistados, pois acreditam que a sanção deve ser recíproca. Eles compreenderam que há uma ligação afetiva entre os envolvidos na história e que houve uma ruptura desse relacionamento quando se ofendeu o outro. Dessa forma, a relação de confiança quebrada deveria ser restituída e há reconhecimento da importância disse nas relações interindividuais.

Piaget (1977, p. 180) explica que nas sanções por reciprocidade “há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta”. A esse respeito cita-se, por exemplo, o relato de G15:

- *“Ninguém vai aprender copiando 50 vezes a mesma coisa”.*

Ele entende que não há relação entre a ação de copiar a tarefa com a mentira contada pelo menino. Esse ato mecânico não promove a reflexão do mesmo. É importante fazer nesse momento uma referência ao relato de um estudante do 7º ano do ensino fundamental, obtido na observação da SRM1. O mesmo exteriorizou que não via sentido em atividades de cópia e que por esse motivo sua mãe foi chamada várias vezes na escola porque estava sempre desmotivado e desinteressado, até que uma professora conseguiu reverter a situação, oferecendo a ele atividades adequadas com seu ritmo de aprendizagem, criando assim uma confiança entre os dois.

A confiança é um valor fundamental a ser desenvolvido na escola e entre as pessoas. Isso foi enfatizado pelos estudantes:

- *“Eu acho importante você confiar em uma pessoa, quando uma pessoa perde a moral com você, eu acho que a pessoa tem que tentar recuperar” (G15).*

A mesma escolha foi feita por V15 que demonstrou preocupação com o que a criança aprende por meio de um castigo que ele considera físico. Esse não estaria relacionado com o ato realizado e argumenta que a sanção tem que ser justa e condizente com o conteúdo do ato cometido e não com a intencionalidade. Esse adolescente afirma que,

- *“Iria aprender mais com isto, até porque é um castigo moral e não físico” (V15).*

Para Piaget (1996, p. 8), “(...) castigos são como símbolos materiais da censura (...)”, no entanto uma consequência ligada à cooperação e respeito mútuo é a quebra momentânea de ligações permeadas pela solidariedade. O sentido do que V15 apontou como um castigo moral tem um peso maior do que uma punição física. Dessa forma, seria possível ao menino refletir sobre seus atos e sentir que havia feito algo de errado. Nessa perspectiva, para eles a sanção mais justa não é a mais severa, mas sim aquela que está relacionada com a intenção da ação, conforme explicado por Piaget (1977, p. 189): “O essencial é fazer ao culpado alguma análoga à que ele mesmo fez, de maneira que compreenda o alcance dos seus atos”.

Por vezes na escola o castigo é utilizado na tentativa de se estabelecer a ordem e impedir que determinadas atitudes continuem sendo tomadas pelos estudantes. Espera-se que algumas práticas, como ficar sem recreio, não ir a um passeio, não participar das aulas de educação física (ou de outra de que goste muito), levar mais tarefa para casa ou fazer mais tarefa na sala de aula, fazer cópias intermináveis, ficar separado do grupo, entre outras “medidas”, possam resolver a questão, “ensinando uma lição”. No entanto, vale lembrar que essas atitudes precisam ser refletidas interiormente a fim de favorecer a tomada de consciência das ações. A esse respeito, questiona-se se tais práticas contribuem para os estudantes pensarem sobre seus atos e aprenderem, a partir deles, como deve ser a convivência com seus pares no ambiente escolar.

Ações refletidas, individual e coletivamente, despertam um sentimento moral, essencial na escola e na sociedade, que é o espírito de solidariedade e noção de justiça. Assim, a conversação, a resolução de conflitos entre estudantes e professores pode promover esse espírito de solidariedade e a compreensão de que a escola necessita ter regras que ajudam na organização do ambiente.

## 5.2 A noção de responsabilidade

Outro dilema relatou a história<sup>3</sup> dos meninos que jogavam bola na rua e um deles, sem querer, quebrou o vidro da janela. Buscou-se avaliar e reconhecer se há prevalência da responsabilidade coletiva ou individual. Os resultados apontaram que 90% relacionaram-se a primeira e 10%, a segunda, no entanto, observaram-se dois comportamentos: a preferência por punir todos demonstrou existir certa solidariedade entre o grupo, e a opção por não punir ninguém, acreditando-se que é mais injusto dar uma punição àqueles que não praticaram algo errado do que deixar sem punição o que errou.

Algumas atitudes relacionadas com a responsabilidade coletiva foram observadas nas respostas tais como:

- *“Então, todos sabiam do que podia acontecer e todos são culpados”* (M16).
- *“Então ele deveria reunir todo o grupo e falar que se eles fizessem de novo aí sim”* (J12).
- *“Acho que todos, porque todos eram cúmplices, estavam juntos fazendo a mesma coisa”* (G15).
- *“Então eu acho que fazer uma vaquinha entre eles e pagar o vidro”* (L15).

Ao mesmo tempo em que todos são responsáveis pelo que aconteceu, aparece a solidariedade no grupo, quando não se admite delatar o colega, pois este não teve intenção de quebrar o vidro. Parece que o sentimento de proteção prevalece nesse momento.

---

<sup>3</sup> Alguns meninos jogavam bola na rua. Permitiram isso, mas com a condição de não jogá-la muito alto, porque bem perto havia uma casa com janela e poderiam quebrar os vidros. Os meninos brincaram direito menos um que era um pouco desajeitado e tinha dificuldades para jogar a bola. Ele chutou e bola e ela caiu na janela e a quebrou. Quando o pai chegou, viu o que aconteceu e perguntou quem fizera aquilo e todos disseram que não sabiam, inclusive aquele que chutou. O que o pai deveria fazer? Punir todos ou ninguém?

Considerou-se nesse caso o grupo como uma pequena sociedade organizada e com interesses comuns. Como aponta Piaget (1977a, p. 217), “(...) há possibilidade de responsabilidade coletiva e, de fato, o grupo declara-se voluntariamente solidário com o culpado em caso de conflito entre este e a autoridade adulta”. Além de se considerar o coletivo também houve o fato da não intencionalidade da ação.

Outro aspecto enfatizado nesse dilema foi que todos podem errar uma primeira vez, como evidenciado por um adolescente:

- *“Sempre há uma primeira vez pra tudo. E como a história disse, ele tava desajeitado”* (J12).

Percebe-se que há sensibilidade moral em relação à atitude do colega, pois a história relata que foi permitido que os meninos jogassem com a condição de não jogarem muito alto para não atingir os vidros. Para La Taille (2006, p. 85), sensibilidade moral “é a capacidade de perceber questões morais em situações nas quais elas não aparecem com toda clareza”, nesse caso, a não intencionalidade da ação. Essa sensibilidade, assim definida, pode ser observada por meio da percepção de detalhes na avaliação dos adolescentes com altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, os elementos presentes foram a tolerância ao erro que não foi intencional; a solidariedade entre o grupo, pois reconhecem que qualquer um poderia ter quebrado o vidro ou poderiam, juntos, solucionar o problema, comprando outro vidro; o fato de o menino ser um pouco desajeitado; e ainda o de se mentir para camuflar alguma coisa errada que poderia ter sido confessada e resolvida no coletivo. A sensibilidade moral aparece no relato seguinte, quando se procura comparar com casos na sociedade em geral, ou seja, uma criança que comete erros naturalmente, porém nunca é orientada para uma tomada de consciência, poderá ter marcas em sua vida futura.

Observou-se, ainda, uma generalização da ação, transferindo-se a situação para um âmbito maior:

- *“Apesar de que ele só quebrou um vidro, mas se fosse uma coisa maior tipo um assalto, se eles tivessem assaltando um banco e só um matasse uma pessoa? Não era só um que ia ser preso, todos eles iam ser. Então eu acho que é a mesma coisa, menor o caso, né” (G15).*

Nota-se que a generalização feita por esse estudante é muito rápida, o que denota a presença do pensamento reversível, ele consegue sair da situação proposta, comparar com outros casos e voltar ao foco inicial.

Essas decisões entre punir ou não punir foram além de uma simples opção, elas passaram pelo processo de equacionamento moral como pontua La Taille (2006, p. 80): “A tomada de consciência pressupõe o que denominamos de equacionamento moral: perceber que elementos morais estão em jogo, ponderá-los e hierarquizá-los”. Ficou claro que foi isso que os estudantes tiveram a oportunidade de fazer o tempo todo durante a pesquisa.

Nos estudantes com altas habilidades/superdotação esse fracionamento da ação passou por uma análise de elementos morais, decorrentes de uma hierarquia de valores e da reconstituição e transferência de ações mais complexas e mais abrangentes.

A noção de responsabilidade revelou a presença do conceito de grupo, a valorização do coletivo e a importância da discussão. Mas, como essa questão se mostra na escola? Como professores podem se utilizar desse conhecimento em prol da melhoria do trabalho pedagógico e da valorização dos estudantes com AH/SD?

Nas observações da SRM1 foi possível perceber, na execução do projeto de *SteamPunk*, que o trabalho coletivo aguçou o planejamento, sem deixar de cumprir com as responsabilidades individuais, contando sempre com a intervenção e orientação do professor de maneira clara com respeito às ideias e opções dos estudantes, para que ao final a satisfação pelo trabalho concluído fosse também de ordem coletiva.

### 5.3 A crença na justiça imanente

O dilema<sup>4</sup> dos dois meninos que roubaram pêssego no quintal do vizinho investigou se existe a crença da sanção automática, ou seja, aquela que emana das coisas. Para Piaget (1977a, p. 223), as crianças que têm essa crença entendem que “a natureza é cúmplice do adulto e pouco se importam os processos que emprega” e que isso provém indiretamente da coação do adulto sobre a criança quando aquele atribui a entidades divinas o fato de acontecer alguma coisa ruim, logo após esta ter feito algo que ele desaprova.

Os sujeitos pesquisados demonstraram não acreditar na justiça imanente e isso aponta para o indicativo de que adolescentes com altas habilidades/superdotação acreditam que as consequências são relacionadas com os tipos de atos cometidos pelas pessoas, ou seja, são acontecimentos lógicos, decorrentes das ações dos sujeitos e que não acontecem automaticamente. Isso fica claro nas afirmações:

- *“Não eu não acredito em carma, caiu porque caiu acontece né” (M16).*
- *“Ele estava com pressa porque roubou daí caiu” (I11).*
- *“Porque ele pelo jeito esbarrou o pé na cerca. Ele caiu porque correu” (A11).*
- *“Porque ele pode ter soltado a mão e na hora do nervosismo a gente não pensa. Ele só queria fugir, então você não pensa ah eu vou correr de tal jeito” (L15).*

Outras afirmações também demonstraram que toda ação tem uma reação, como nos exemplos:

---

<sup>4</sup> Certa vez dois meninos roubaram pêssego no quintal do vizinho. De repente, chegou o dono e os dois meninos fugiram. Um foi apanhado. O outro foi pular o muro e caiu. O que você acha? Se ele não tivesse roubado pêssegos e assim mesmo tivesse pulado o muro, também cairia?

- *“Se ele não tivesse roubado, ele não ia ter que pular o muro e ele não ia cair. Então eu acho que por ele ter roubado ele acabou causando o próprio acidente” (M115).*
- *“Ele tava roubando e era só pêssego, mas tava roubando do mesmo jeito, não importa o valor, roubar é a mesma coisa. Então ele tinha o risco de acontecer alguma coisa com ele. Quem planta milho, colhe milho” (G15).*
- *“Como ele estaria com pressa se não tivesse roubado? Mesmo indiretamente tudo se liga!” (J12).*

Das análises desses dilemas, destacam-se duas questões. A primeira é que os entrevistados não acreditam nas sanções automáticas e a segunda, que compreendem a extensão das atitudes na vida das pessoas e sua relação com as consequências no futuro. Sobre a primeira, era esperado esse resultado, pois essa característica é peculiar de crianças na primeira infância, no entanto, em relação ao segundo, revela a capacidade de generalização e sincretismo típicos do pensamento hipotético dedutivo, muito evidente nos estudantes com AH/SD pesquisados.

A ênfase nesse segundo aspecto permite refletir sobre a necessidade de diálogo em relação às atitudes dos estudantes, prevendo-se as consequências na escola e como isso pode repercutir na vida como um todo. Não é adequado para essa faixa etária usar o realismo moral para tentar reprimir e “evitar” que os erros se repitam. Ficou muito clara a compreensão da extensão das ações, então o professor pode usar esse conhecimento e aproveitá-lo no ambiente escolar a fim de dialogar a respeito e assim ter resultados mais favoráveis para a aprendizagem dos estudantes com AH/SD, em vez de simplesmente declarar que estes seriam castigados por seus atos.

## 5.4 Os níveis de justiça

Outra questão abordou níveis referentes à justiça retributiva e à distributiva investigadas por meio de duas histórias<sup>5</sup>: a primeira, de uma mãe com duas filhas, uma obediente e a outra desobediente, sendo que a mãe dava sempre os melhores brinquedos para aquela que era obediente. Na segunda história, a mãe dá sorvete aos filhos durante um passeio no parque, porém o menor se distrai e o deixa cair. O entrevistado é convidado a dizer o que pensa a respeito, se consideram justas ou injustas as atitudes tomadas pelas mães em questão.

Para Piaget (1997a, p.173), a justiça é a “mais racional das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação”. Essa noção mais apurada de justiça esteve presente nos julgamentos dos entrevistados, o que demonstrou um nível elevado no julgamento moral. Nessa linha de pensamento a justiça apresenta-se em dois aspectos:

A noção de justiça se apresenta sobre dois aspectos: a justiça distributiva, que exprime igualdade entre os indivíduos, e a justiça retributiva, que define a relação entre as ações e as sanções (PIAGET, s/d, p. 55).<sup>6</sup>

Pode-se compreender que os estudantes passam por esses níveis naturalmente à medida que convivem na escola e na sociedade. No entanto, a justiça distributiva representa aquele mais elaborado porque está ligado à igualdade com base na equidade entre as pessoas.

---

<sup>5</sup> 1. Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e dava-lhe os melhores brinquedos. O que você acha disso? 2. Certa vez uma mãe passeava com os filhos no parque, numa tarde de feriado. Às 4 h, deu um sorvete a cada um. O menor se distraiu e deixou cair no chão. Que fez a mãe? Devia dar-lhe outro? O que acha o irmão maior?

<sup>6</sup> La notion de justice se présente sous deux aspects: la justice distributive, qui exprime l'égalité des individus entre eux, et la justice retributive, qui définit les relations entre les actes et leurs sanctions. (PIAGET, s/d, p. 55). Trad. Patrícia Neumann.

Sobre a primeira história, constatou-se que 80% dos entrevistados acharam injusto dar os melhores brinquedos para a menina obediente, fazendo julgamentos considerando outros fatos correlacionados com situações do momento e que poderiam acontecer no futuro.

Houve preocupação em se ponderar que as duas crianças são filhas, apesar de uma delas ser desobediente, pois isso ocorre por algum motivo que deve ser tratado. Nesse sentido, a desobediência não foi julgada como um fato isolado, mas relacionado com outros fatores, e até mesmo como uma atitude que foi reforçada pelos próprios pais e que poderia causar a repetição do comportamento. Um exemplo ilustra esse aspecto:

- *“(...) eles não dão atenção pra aquela criança (desobediente) e dão pra outra (obediente) é lógico que essa criança vai de algum jeito tentar chamar a atenção ou fazer alguma coisa (...) Se a criança é desobediente tenta conversar, tenta fazer alguma coisa que ela gosta pra ela (...)” (L15).*

Nota-se uma nítida compreensão sobre como os pais têm orientado seus filhos e qual a sua percepção em relação a isso. O interessante é que a análise não se restringe ao que os estudantes pensam a respeito, mas uma preocupação em apresentar uma alternativa para mudar a situação. Fica claro que os estudantes com AH/SD são observadores, têm opiniões bem definidas sobre os acontecimentos ao seu redor e fazem uso das informações contextualizadas.

No mesmo exemplo, além de fazerem a crítica, projeta o futuro da criança desobediente, caso se tornasse algo constante, e isso foi percebido no depoimento de dois adolescentes:

- *“Pelo que eu vejo essa criança que é mais revoltada ela se torna o vilão depois” (M16). “Isso poderia até desencadear uma rebeldia porque estava sendo quase que desprezada dessa forma” (I15).*

Encontra-se nessas falas o pensamento sincrético, descrito por Piaget (1967), ou seja, os estudantes estabeleceram uma inter-relação, uma análise que implica a suposição sobre a consequência das atitudes dos pais na vida social e

emocional dos filhos, sem que isso tenha acontecido no presente momento. Desse modo, eles anteciparam como seria a vida da criança na hipótese de se tornar constante um tratamento dessa natureza.

Essa característica do pensamento da PAH/SD foi destacada por Sabatella (2005, p. 78) como a “(...), ponderação e busca de respostas lógicas, percepção das implicações e consequências, facilidade de decisão”. Assim, ao se deparar com a história, os estudantes vislumbraram o cenário completo com os pais e a própria criança assim como os efeitos dos comportamentos de ambos pela lógica das relações e pelas implicações do “sim e do não”, do “fazer ou não fazer”.

A justiça distributiva também foi constatada nos relatos:

- *“Essa questão de dar melhores presentes não me agradou. Eu acho que deveria ter uma intervenção aí pra ambas ganharem o mesmo presente”* (J12);
- *“Ela (mãe) tem que tratar as duas filhas com igualdade”* (M15);
- *“Eu acho que, quando você tem duas crianças, não é bom você fazer essa diferença entre elas”* (L15).

O estudante M15 asseverou que os filhos têm que ser tratados de igual modo, pois possuem o mesmo direito. Já L15 afirmou categoricamente ser prejudicial o tratamento desigual, e J12 garantiu que uma intervenção deveria ser feita, ou seja, os pais precisariam ser orientados que os filhos percebem quando existe o favoritismo e que isso causa impactos na vida emocional destes.

Outra característica evidenciada foi a tolerância que deve existir com as falhas das crianças, já que todos podem errar em determinado momento da vida. Ao analisar a criança desobediente, um dos entrevistados destaca que,

- *“Todo mundo tem suas qualidades e seus defeitos. Eu acho que você tem que trabalhar mais com essas qualidades”* (L15).

Dar uma segunda chance para quem errou e colocar em evidência as qualidades são atitudes descentralizadas na medida em que todos estão incluídos na categoria do humano, sujeito ao erro. Em destaque nessa fala está a

percepção do erro como estratégia pedagógica; dito de outro modo, o estudante não subestima nem supervaloriza o erro, mas procura destacar o que a criança tem de melhor.

Também se observaram nos discursos a valorização do “ser” em vez do “ter”, assim como a lealdade e a justiça. Novamente se percebe a compreensão mais abrangente dos estudantes com AH/SD de que dar atenção é mais importante do que oferecer brinquedos.

- *“Eu penso que quando uma pessoa é obediente tem que ser não porque vai ganhar presente, mas por lealdade, justiça (...) brinquedo é irrelevante, o quanto você vai dar” (G15).*

Notam-se dois aspectos interessantes: o primeiro sugere um respeito por alguém que pode e merece ser ouvido, no caso, a mãe, e o segundo demonstra que o bem material é inexpressivo diante da atenção que a criança poderia receber dos pais.

Situações semelhantes tendem a acontecer na escola nos relacionamentos uns com os outros e com os professores, como explica Piaget (2005, p. 190): “Há esquemas de reação para com as pessoas, isto é, nós reagimos de maneira semelhante em situações análogas [...] mesmo com pessoas diferentes [...]”. Desse modo, as experiências individuais com os membros da família vão formando os esquemas e se repetindo com os membros da escola, contribuindo assim para a personalidade do adolescente. Ainda, de acordo com Piaget (2005, p. 191),

[...] a reação à autoridade, a reação à afeição, a reação a toda espécie de situações familiares são reações que poderão ser transpostas de uma situação a outra e que permitirão estabelecer, assim, analogias de todos os tipos, entre situações sucessivas que o indivíduo vai viver. Esses esquemas conduzem ao estabelecimento de relações entre todos os personagens novos e seus primeiros modelos de conduta interindividual, constituídos pelos pais.

Nesse sentido é fundamental entender que o estudante é um ser humano com uma história anterior aos bancos escolares e que muitas de suas reações podem ter sido originadas na família ou outro núcleo social. É igualmente importante saber que existe a percepção, por parte dos estudantes, das injustiças ocorridas em sala de aula quando existem tratamentos desiguais entre eles, por exemplo, o professor pode dar mais atenção ou responder às dúvidas de um estudante e não às do outro. Se ele já viveu essa desigualdade na família, sentirá isso na escola e repetirá esse procedimento com os colegas ao seu redor. Vale destacar que essa esquematização também pode acontecer no sentido inverso, ou seja, da escola para a família. Decorre disso a importância da atuação do professor porque também pode se tornar um exemplo. Ocorre muitas vezes que os estudantes se identificam com alguns de seus professores e relatam que querem ser iguais e até mesmo seguir essa profissão.

A esse respeito, destacam-se algumas orientações que podem favorecer a aprendizagem dos estudantes com AH/SD como: construir um ambiente de cooperação entre todos como resolver conflitos por meio do diálogo e não por ameaças; reconhecer que toda reação ocorre por uma ação e que a origem dela merece ser investigada para ser tratada; valorizar mais as habilidades do que a fragilidade; dar atenção a todos igualmente; ouvir mais e julgar menos; reconhecer que são sensíveis às injustiças, que nada passa despercebido e que todo esse cenário pode contribuir para a formação dos esquemas de reação, transponíveis a outros ambientes sociais.

Os aspectos evidenciados até este momento referem-se à noção de justiça distributiva, no entanto, os outros 20% avaliaram como correto premiar a filha que teve os melhores comportamentos, representando o nível de justiça retributiva que, segundo Piaget (1977a), segue o ponto de vista da coação adulta e do respeito unilateral. Os dois exemplos que ilustram essa categoria:

- *“Eu acho certo. Se uma pessoa é obediente tem que merecer alguma coisa” (A11).*
- *“Eu acho isso até razoável. Essa mãe devia punir um pouco essa desobediente daí ela ia ficar como a que obedecia” (I11). (grifos meus)*

No primeiro exemplo podem-se notar rapidez e objetividade, pois não houve hesitação para se responder ao dilema. Quando o estudante foi indagado se a criança ficaria feliz por ficar sem brinquedo, ele respondeu que não porque a culpa foi dela, ou seja, precisa ter responsabilidade por suas escolhas. Desse modo, julgou que a falta da recompensa seria uma consequência do ato da criança e que uma maneira de se exercer a justiça seria aplicar uma sanção arbitrária para se ensinar a obediência.

No segundo exemplo os termos “razoável” e “um pouco” demonstram uma hesitação, o que denota um conflito de passagem para o nível de justiça distributiva. Surge a incerteza sobre a real necessidade de se aplicar um castigo para a criança e, nesse caso, seria para torná-las iguais no que se refere ao comportamento e à quantidade de brinquedos que as duas deveriam ter.

Para o segundo dilema que investigou o nível de justiça, as alternativas foram dar outro sorvete ou dividi-lo com o irmão. Oitenta por cento avaliaram não ser correto deixar um filho sem sorvete, assim acreditaram que deveria ser dado outro, e 20% decidiram que o irmão mais velho deveria dividir o sorvete. Diante das análises pode-se dizer que esse resultado aponta para o predomínio da justiça distributiva em 100% dos entrevistados, porque se tentou igualar a situação das duas crianças.

Alguns exemplos ilustram os aspectos que representam a noção de igualdade:

- *“Eu acho que ele devia dar outro pra ele porque não foi proposital, foi acidental” (M15).*
- *“Ele não fez mal pra ninguém derrubando o sorvete, não é algo que mereça um castigo eu acho que o coitado não pode ficar sem sorvete enquanto os outros têm. Então eu acho que o correto seria dar outro” (M16).*
- *“Acho que deveria dar outro, porque não jogou de propósito” (J12).*
- *“Eu acho que sim, porque ele nem chegou a tomar o sorvete” (I15).*
- *“Eu acho que deveria dar outro, é justo, ele nem tocou no sorvete” (D12).*

Outra solução encontrada para o dilema foi dividir o sorvete com o irmão mais velho. Dos exemplos encontrados dessa categoria, destacam-se:

- “*Eu acho que eles deveriam dividir o sorvete*” (I11).
- “*A mãe não devia comprar outro mas, pegar o sorvete do mais velho e dividir entre os dois daí não ia dar briga e um não ia ficar com inveja do outro*” (L15).

Os estudantes entrevistados quando indagados a respeito do que o irmão mais velho pensaria sobre dividir o seu sorvete, as respostas foram:

- “*Se ele gostasse do irmão e fosse um irmão consciente ele ia entender que foi um acidente, mas se ele é daqueles irmãos revoltados que não queria ter irmão ele ir arranjar algum motivo pra mãe não comprar outro sorvete*” (M15). (grifos meus)
- “*Se ele é uma pessoa mais revoltada, mais invejosa ou se é mais comportado. Se for (comportado) ele vai ignorar, se não for vai protestar, depende da pessoa*” (M16). (grifo meu)
- “*Tipo assim o pequeno derrubou o sorvete dele mas o irmão mais velho ia ficar brabo mas, o dever do irmão mais velho é cuidar do menor*” (I11) (grifo meu)

Observa-se o pensamento hipotético dedutivo por meio das suposições “se ele gostasse” e “se ele é”. Ao usarem essa conjunção, inferem as possíveis alternativas sem elas terem ocorrido de fato. Esse exercício nos campos do cognitivo e do afetivo requer o pensamento reversível para pressupor análises e ideias na perspectiva da outra pessoa. Isso também revela uma “[...] capacidade de julgamento e avaliação superiores [...]” além das aparências, como comentado por Sabatella (2005, p. 78), o que demonstra a presença da alteridade, tão aguçada nas pessoas com AH/SD.

A noção de equidade implica “[...] tornar iguais os diferentes [...]” (LA TAILLE, 2009, p. 61). Desse modo, igualdade e solidariedade foram outros aspectos percebidos quando citam que um irmão consciente entende o “desajeitamento” e cuida do mais novo. Pode-se perceber a importância dada ao

vínculo afetivo entre os irmãos e, para além da interpretação, a identificação do cerne da questão proposta no dilema.

- *“Depende alguns poderiam achar que é injustiça, mas eu acho que o maior valor aí na história é as crianças terem tomado o sorvete e não ter ganhado o sorvete” (I15). (grifos meus)*

As entrelinhas de I15 parecem dizer: “Entendo a opinião dos outros, mas posso pensar diferente da maioria, minha vontade é fazer valer algo mais importante: poderia abrir mão do inteiro por uma metade, para respeitar e ficar em condição igual ao irmão”, o que seria isso, se não um pensamento lógico-matemático reversível, influenciado por duas operações afetivas: vontade e respeito? Piaget afirma que

A vontade é precisamente o instrumento dessa conservação dos valores e um instrumento que procede segundo o mesmo método de que procedem as operações correntes da inteligência, isto é, pela reversibilidade (PIAGET, 2005, p. 229).

Para Piaget, a vontade é uma escolha, um ato racional, compreendido a partir da afetividade do respeito e da reversibilidade que regulam e equilibram as relações interindividuais, resultando na cooperação e reciprocidade entre elas.

Como se percebe por meio dos sujeitos pesquisados, estudantes com AH/SD possuem opiniões definidas e fazem uma análise crítica sobre tudo a sua volta. Nas observações na SRM1 um estudante relatou que sofre quando os professores não ouvem o que tem a contribuir sobre os conteúdos que estão sendo discutidos e que por vezes a professora faz pergunta e avisa que todos podem responder, menos ele.

Fatos dessa natureza refletem uma forma de injustiça sentida com intensidade na escola e por isso o estudante com AH/SD pode se retrair e não querer participar das aulas, ou o extremo, agitar-se e se impor, não cumprindo regras da sala, criando uma barreira de comunicação com o professor e com os

colegas da turma. A questão que se coloca é que há a necessidade dessas regras, no entanto elas podem ser elaboradas com a participação dos estudantes para que compreendam na cooperação o sentido de respeitá-las coletivamente e também canalizar as operações afetivas em favor de sua aprendizagem e do convívio social.

Para Piaget (1996), uma forma de se encaminhar pedagogicamente a discussão e elaboração de regras é fazendo assembleias na escola a fim de se discutir qualquer tema que seja pertinente aos conteúdos e/ou bem comum dos estudantes. Nessa linha de pensamento, aqueles com capacidade extraordinária de compreensão devem ser valorizados e estimulados a cooperar com os outros colegas, principalmente os que têm maior domínio de informações e conteúdos, o que torna seu ritmo de aprendizagem superior em relação aos de seus colegas (FREITAS, PÉREZ, 2012).

Em relação a esse aspecto, percebeu-se que os estudantes com AH/SD possuem capacidade de compreender as injustiças que eventualmente possam acontecer e na maioria das vezes sabem o que deveria ser feito nessas situações. Freitas e Pérez (2012, p. 19) observaram que na idade adulta existe a “[...] presença de princípios éticos e morais próprios muito elevados e rígidos [...]”, no entanto, encontrou-se ainda na adolescência uma tendência a sentir, perceber e compreender com mais intensidade, por isso podem contribuir com a sua habilidade de liderar, usando as operações afetivas. Todavia, é importante destacar que precisam de estímulos para a convivência em grupo, de orientações para aproveitar essa grande capacidade e assim poder contribuir com a transformação da sala de aula em um ambiente mais cooperativo e menos autoritário.

## 5.5 Autoridade e igualdade

Para se investigar se há conflito entre autoridade e o sentimento de justiça, utilizaram-se de duas histórias: a primeira<sup>7</sup> relatou a ocasião em que a menina deixa de cumprir com sua tarefa de lavar a louça e em seguida a mãe manda o irmão no lugar dela. Todos os entrevistados consideraram injusto ter que fazer uma tarefa que foi designada para a irmã, no entanto, 50% o fariam por obediência. Citam-se alguns exemplos de respostas dessa natureza:

- *“Eu acho que é meio injustiça (...) eu acho que depois de um pouco assim, não querer, mas eu lavaria”* (L15).
- *“Eu acho que ele reclamou de ter que lavar a louça, achou injusto só que acabou fazendo para obedecer à mãe”* (I15).
- *“Ele deve obedecer mas fica uma sentimento de injustiça”* (V15).  
*“Se ele fosse obediente ia fazer isso. Se a mãe mandou ele ia obedecer”* (D12).

Destaca-se que essa obediência pode estar ligada à complacência em relação à mãe, pois parece mais uma capacidade de se colocar no lugar dela, analisando a situação de modo geral. Quando indagado por que faria o trabalho no lugar da irmã, L15 enfatiza:

- *“Porque é pra minha mãe. E eu acho que se tem louça pra lavar é porque você tem comida em casa. Então acho que eu lavaria, como sempre faço em casa”*.

Nota-se uma obediência vinculada às operações afetivas do respeito e da vontade quando escolheu obedecer porque colocou em primeiro lugar o bem-estar da mãe e presumiu as suas dificuldades. Nota-se também que seu discurso teve como base experiências que viveu em seu dia a dia. Esse fato demonstra a

---

<sup>7</sup> Uma mãe pediu ao filho e a filha para ajudá-la um pouco no trabalho de casa, numa tarde de quinta-feira, porque estava cansada. A menina devia lavar a louça e o menino, secar. Mas a menina foi brincar no computador, então a mãe disse ao menino para lavar. O que ele respondeu?

descentração no campo afetivo, explicada por Piaget (2014, p. 244) como aquela “(...) que consiste em reviver os valores ou em antecipar os valores posteriores, mas vivendo-os igualmente”.

Nessa perspectiva, a vontade de não fazer o trabalho no lugar da irmã cede espaço a outro elemento mais intenso e importante que é um distanciamento de seu ponto de vista inicial. Ficam em evidência os sentimentos morais autônomos, resultado da tomada de consciência – aqueles que surgem de dentro para fora – que ajudam na conservação e transposição dos valores com o auxílio de uma memória afetiva muito forte.

(...) assim também esses sentimentos morais autônomos que não são mais ditados de fora, mas sim que se impõem de dentro e que vão se encontrar, em muitos casos, em conflito com outros, da mesma forma, esses sentimentos morais novos e essa vontade se constituem em um sistema de valores cujo resultado é introduzir uma certa conservação nesses valores (PIAGET, 2014, p. 251).

A conservação desses valores forma esquemas de reação às pessoas que podem ser generalizadas do âmbito familiar para outros níveis de relações interindividuais. Destaca-se, nesse sentido, a importância do papel da família para os estudantes com AH/SD em que se aprende com a alteridade. Paludo (2013, p. 90), analisando esse elemento na constituição da identidade da PAH/SD, observou que “(...) o “outro”, quando se constroem relações de qualidade, toma a posição de confirmar e legitimar o ser, predicados fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da pessoa”.

Paludo (2013) explicou que não é uma simples presença do “outro” mas uma capacidade de se colocar no lugar dele que se torna fundamental para o processo de formação do ser. Nesse sentido, foi possível observar tanto na SRM1 quanto na SRM2 respeito à opinião dos colegas na execução dos projetos em comum, assim como ao professor, especialmente dos estudantes L15 e I15 da SRM1. Por essa razão não parece uma obediência cega ou heterônoma, mas, sim, com alteridade.

Entretanto, chama-se a atenção para o fato de que os estudantes reconhecem quando são injustiçados, mesmo assim decidem fazer o que foi pedido e isso pode torná-los um pouco vulneráveis a forças externas. Desse modo se faz necessário observar a qualidade das interações sociais que aqueles estabelecem, pois também podem ser influenciados por esse meio e usar as suas altas habilidades negativamente, dependendo das oportunidades e experiências que tiverem ao longo da vida. Pérez (2006, p. 52) alerta para esse fato, citando duas possibilidades: “[...] ser um cidadão exemplar ou o pior dos criminosos”.

Nessa linha de pensamento, faz-se também um alerta para a relevância de se discutir temas relacionados a injustiças ocorridas na sociedade e no ambiente escolar. Discutir com os estudantes mobiliza a capacidade de se buscar soluções e criar alternativas favoráveis para a construção de uma escola mais justa, mais acessível a todos os estilos de aprendizagem e tolerante com aqueles que possuem alguma diferença em relação aos outros.

No mesmo dilema 50% fizeram a opção por não lavar a louça e ainda indicaram que deveria haver uma conversa ou uma punição como tentativa de ajudar a irmã a tomar consciência dos seus deveres.

- *“Não, porque cada um tem as suas responsabilidades, se ele fizesse não seria injusto [...] eu acho que devia ter uma punição pra menina que foi jogar no computador porque primeiro vem as obrigações depois o lazer e pra não ser injusta com o menino”* (M15).
- *“Ele não deveria, por causa que um irmão faz um trabalho o outro deveria fazer também [...] a mãe deveria dá um castigo, fica sem computador uma semana”* (J12).
- *“Acho isso injusto porque cada um tem o seu dever”* (I11).
- *“Não iria fazer. Porque não era o dever dele”* (G15).
- *“Eu acho que não né ela tinha que ajudar. Por causa que não dá pra deixar um fazer o trabalho todo sozinho”* (A11).

Essa parcela de estudantes prefere a justiça à obediência: cada um sabe de seus direitos e cumpre seus deveres. Houve, então, 100% de consenso no julgamento da ação – injusta – mas não no seu desdobramento. Portanto,

analisando-se a amostra total, pode-se inferir a existência de um conflito entre as duas categorias.

Percebe-se que as repostas dos estudantes com AH/SD denotaram o sentimento de justiça desenhado num esquema próprio e analisado na perspectiva dos envolvidos no dilema: mãe, filho e filha e, ainda, na perspectiva pessoal de cada um. A esse respeito, pontua Piaget (1997a, p. 244) que,

(...) a própria justiça se prolonga, por um caminho inteiramente autônomo, naquela forma superior de reciprocidade que é a equidade, relação baseada não sobre a igualdade pura, mas sobre a situação real de cada indivíduo.

Para Piaget, a escolha da autoridade em vez da justiça é feita por sujeitos com características de moral heterônoma, mas vale destacar no caso dos estudantes com AH/SD a qualidade dos argumentos apresentados. La Taille (2006, p. 26) explica que,

Para o heterônimo, assim como definido por Piaget, basta a obediência à autoridade, à tradição; para o autônomo, sempre segundo a definição piagetiana, é necessário a reflexão, a busca de princípios que expliquem e legitimem a moral.

Os estudantes entrevistados analisaram o dilema por meio do princípio da igualdade, mas vale lembrar que todos têm a sua subjetividade construída por meio das experiências e características pessoais, o que justifica as repostas bem elaboradas de cada um.

Esse conflito entre autoridade e igualdade esteve presente no dilema<sup>8</sup> que relatou uma situação em que o pai viaja e pede a um dos irmãos que lhe conte se

---

<sup>8</sup> Um pai tinha dois filhos. Um era bem comportado e obediente. O outro era um bom menino, mas sempre fazia coisas erradas. Um dia o pai saiu de viagem e disse ao primeiro: “Você vai cuidar do

foi feito algo errado em sua ausência. As respostas foram unânimes e avaliaram necessário contar ao pai o que aconteceu, porém levaram em consideração a intenção das ações, devendo existir um equilíbrio sobre o quê contar. Alguns exemplos e justificativas:

Contar por obediência:

- *“Contar. Porque o pai mandou” (G15).*
- *“Contar pro pai o que ele fez. É melhor obedecer” (A11).*

Contar para corrigir e prevenir:

- *“Eu acho que ele deveria contar porque se não cada vez que o pai viajar o menino vai continuar fazendo coisas erradas sabendo que isso não vai afetar ele em nada. Pelo menos ia corrigir ele pra não fazer mais” (M15).*
- *“Se ele não contasse ele ia fazer errado sempre e nunca ia ter uma penalidade” (D12).*

Analisar a intenção da ação:

- *“Eu acho que coisa errada tem os dois sentidos a intenção e a ação. E eu acho que as duas coisas tinha que ser contadas, se foi de propósito ou não” (M16).*

Considerar o propósito do pai e a tarefa do irmão:

- *“Por causa que o propósito do pai era deixar um filho para cuidar do outro” (J12).*

Priorizar a verdade:

---

seu irmão e, quando eu voltar, me conta tudo”. O pai viajou e o irmão fez coisas erradas. Quando o pai voltou, pediu ao outro que lhe contasse tudo. O que ele deveria fazer?

- *“Mas ele devia contar a verdade porque se ele descobrisse a punição ia ser mais forte” (I11).*
- *“Porque eu acho que os melhores amigos que a gente tem é os nossos pais. Então não importa se você fez coisa errada. Quando a situação apertar quem vai estar do teu lado é teu pai e tua mãe, apesar de tudo, digamos assim” (L15).*

Ajudar o irmão a melhorar o comportamento:

- *“Deveria contar pra ajudar o irmão porque quando você faz, tipo, de tanto ser chamado atenção você começa a perceber que aquilo é errado e você muda de comportamento” (L15).*

Várias hipóteses foram consideradas antes de se decidir entre contar e não contar por meio da abstração da ação evidenciada pelo uso da preposição “se”:

- *“Se ele era comportado e obediente ele ia relatar ao pai o que aconteceu, mas se ele quisesse proteger o irmão ele não relataria as coisas erradas (...) Depende da coisa que ele tivesse feito”. (I15, grifo meu)*
- *“Se ele contasse o irmão ia ficar magoado com ele porque ele (irmão mais novo) é bom também. Talvez ele não faça intencionalmente também. Mas também se ele não contasse ia contar como uma mentira, que também não é certo” (V15, grifo meu).*

Novamente se percebe que as reflexões desses estudantes com AH/SD foram minuciosamente elaboradas, o que demonstra capacidade de equacionamento, sensibilidade moral e preocupação em agir com justiça em relação ao outro (LA TAILLE, 2006). A esse respeito, convém lembrar que a justiça se constrói com respeito mútuo, reciprocidade, cooperação e principalmente com alteridade – princípios da moral autônoma.

Todas as situações apresentadas nos dilemas foram fictícias, no entanto, os estudantes com AH/SD demonstraram interesse para analisá-las atentamente, ponderaram as alternativas, colocaram-se muitas vezes no lugar dos

personagens, relacionaram com experiências vividas, uniram elementos cognitivos e afetivos, enfim, usaram o que Piaget (1977c) denominou de interiorização das ações e tomada de consciência.

Destacam-se características encontradas nos estudantes com AH/SD a respeito da autoridade e sentimento de justiça:

- Reconhecem e respeitam autoridade.
- São tolerantes e não supervalorizam o erro.
- Sempre procuram uma solução justa de modo que ninguém seja prejudicado.
- Deve existir um equilíbrio entre reconhecer um erro e tratá-lo com uma medida justa.

Como se percebe, distinguem o papel da autoridade e da justiça ao reconhecer a necessidade da sanção por reciprocidade. No entanto, ao buscarem uma solução justa, revelaram a moral autônoma, aquela que tende a compreender que castigos de caráter expiatório provocam o medo e não o respeito. A consequência disso seria o reforço à moral heterônoma.

Nota-se a existência do conflito anunciado e isso significa que reconhecem que a autoridade não é fonte de justiça. Pode ocorrer que muitas vezes escolham obedecer e abdicar das suas convicções interiores pelo poder coercitivo das autoridades próximas ou pela ligação afetiva. Se agirem de acordo com a primeira hipótese, a possibilidade de os estudantes com AH/SD se tornarem adultos heterônomos é bem significativa. Nesse aspecto, presume-se como seria um grupo de estudantes ou até mesmo uma sociedade tendo um líder heterônimo e com elevada capacidade para influenciar e até manipular, usando o potencial intelectual.

Assim, a criatividade, o envolvimento com a tarefa e a alta capacidade intelectual poderão ser usados para construir um ambiente escolar permeado por princípios éticos. A esse respeito, La Taille (2006, p. 139) comenta que

[...] pode acontecer que as escolhas efetuadas no plano ético terem pouco ou nenhuma relação com os valores morais, pode acontecer de os caminhos tomados pela expansão de si serem estranhos ou até contraditórios com os valores de justiça, generosidade e honra.

Debater sobre consequências das escolhas, antes de estas acontecerem, ajuda os estudantes a projetarem a si mesmos e a refletirem sobre quais valores fundamentarão as suas atitudes. Nessa perspectiva, é preciso que os professores tenham entendimento desses aspectos a fim de analisar com seus estudantes o papel da autoridade, os princípios da justiça e a importância de abordar esses temas, de modo interdisciplinar, tanto na sala de aula comum quanto nas salas de recursos multifuncionais ao planejar os projetos que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo.

## **5.6 As injustiças no contexto atual**

Interessante destacar que a tomada de consciência também ficou nítida nas respostas a uma questão livre<sup>9</sup> que solicitou aos entrevistados que dessem exemplos do que consideraram injusto. Ao serem indagados a esse respeito, foi possível perceber indignação no tom de voz ao referir-se à falta de investimento na saúde, na educação e nos altos investimentos para a realização da Copa no Brasil, comparativo de salários de médico com jogadores de futebol, fazendo relação da função de cada um perante a sociedade como um todo.

No âmbito individual foram citados alguns fatos como alunos que não estudam e passam de ano ter responsabilidades e não cumpri-las, a falta ou o excesso de punição. Veio à tona também o sentimento de serem injustiçados na escola quando têm seus conhecimentos desprezados pelos professores. Percebeu-se também que, de modo geral, não citaram apenas fatos corriqueiros

---

<sup>9</sup> Dê exemplos do que você considera ser injusto.

na escola ou em sua família, mas fizeram um panorama geral em relação a sua percepção de como está a sociedade atualmente.

Encontraram-se preocupações com questões sociais, políticas, legais, educacionais e pessoais, porém as mais frequentes foram aquelas em que se envolveu o coletivo de pessoas.

Nas questões sociais citam-se três exemplos:

- *“As desigualdades financeiras e desigualdades de direito” (J12);*
- *“Eu acho injusto um jogador de futebol ganhar setecentos mil pra jogar e um médico ganhar dois mil, eu acho injusto porque o jogador... o jogador salva vidas? Não. O jogador joga bola, o médico salva vidas, ele trata a pessoa, ele fala quando a pessoa está doente. Eu acho que deveria ter salários mais justos, não só aqui, mas no mundo inteiro” (M15).*
- *“Dar atenção para uma pessoa que é financeiramente mais rica do que a outra” (D12).*
- *“A guerra, a fome em outros países, tipo, na África. Pessoas sendo presas, punidas por causa de outras pessoas. As pessoas trocando coisas por causa de drogas. Tem mãe que troca o próprio filho por drogas” (I11).*

Em relação à política:

- *“Eu acho injusto... nossa... tanta coisa... acho injusto a política, política é injusta porque eles estão investindo em quê? Milhões em estádios enquanto... precisa de saúde e educação e eles não estão investindo da necessidades do Brasil. Eles estão investindo nas necessidades dos outros países pra que os outros países pensem que o Brasil é um país bom, só que o Brasil não tá...completo... mas eu não gosto disso eu acho muito injusto” (M15).*
- *“Os políticos pegando dinheiro do povo pra fazer coisas com ele” (I11).*

- *“O jeito como as pessoas estão na política, o jeito que elas controlam o dinheiro” (G15).*
- *“Prefeito ganhar mais que vereador, eles deviam ganhar a mesma coisa” (D12).*

Como exemplos de injustiça relacionados com a própria lei observaram-se:

- *“A própria justiça no sentido de leis (...) Porque algumas vezes essas leis acabam favorecendo certas pessoas e deixando algumas outras. Até mesmo casos de pessoas mais importantes acabam sendo favorecidas” (I15).*
- *“É muita coisa assim, ah porque ele é filho de prefeito... ficou impune, só porque ele tem dinheiro...” (L15).*

Questões pertinentes ao cotidiano escolar foram recorrentes em várias falas e surpreenderam pela originalidade das observações:

- *“Quando a professora vai dá prova a pessoa não estudou ela ganha nota em cima do trabalho em dupla em cima dos outros” (M15).*
- *“Olha uma coisa que eu sofro um pouquinho às vezes é o conservadorismo quando chega um daqueles professor velho que diz que a gente não tem cultura e a gente tem que le porque sim, porque vai cai no vestibular, sendo que eu tenho outra cultura mais contemporânea que eu acho que não é nem superior nem inferior aos livros, há autores famosos do Brasil e outras coisas, mas é muito menosprezo sabe! É difícil explica isso pra uma pessoa que não muda o seu pensamento” (M16).*
- *“Na escola um professor ser mais a favor de um e deixar outro de lado” (D12).*
- *“Um (aluno) da sala faz alguma coisa errada e a sala inteira tem que pagar. Meu professor fazia muito disso e eu achava muita injustiça” (L15).*

Assuntos correlacionados com questões no âmbito individual:

- *“Dar um castigo pra alguém que fez sem querer. Não dar pra quem fez querendo (...) o mais grande bater no mais pequeno. O mais inteligente chamar o outro de burro” (J12).*
- *“Injusto comprar alguma coisa pra um filho e pro outro não” (D12).*
- *“Se alguém fez uma coisa certa mas aí o outro diz que foi uma coisa errada. Isso pra mim é injusto” (A11).*
- *“A falta de punição por ter feito alguma coisa muito errada que seria pouca punição e muita punição para uma pessoa que faz uma coisa” (V15).*

Notam-se exemplos de variados setores sociais e situações que refletiram preocupações globais que envolviam desde a escola até o destino do país. Isso demonstra a sensibilidade emocional e moral dos estudantes com AH/SD e observada por Sabatella (2012, p. 119) como um “(...) extremo senso do certo e do errado, de justiça e grande preocupação com os outros”.

A sensibilidade aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros também foi destacada por Freitas e Pérez como “uma característica muito mais complexa e elaborada que extrapola o alcance nos primeiros anos de vida” (FREITAS E PÉREZ, 2012, p. 120). Ressaltam ainda que “Valores como solidariedade, respeito, honestidade, responsabilidade, compromisso, coerência, justiça, compreensão, a busca da verdade (...)” foram apontados pelos participantes adultos de sua pesquisa como características que admiram em si próprios e nos outros.

Ressalta-se que essas características relacionadas aos valores e sensibilidade moral se manifestaram antes da fase adulta, como observado nesta pesquisa com os estudantes com AH/SD. Desse modo, pode-se afirmar que a visão das injustiças não foi restrita ao seu mundo, mas sim descentralizada, alcançando contextos gerais e demonstrada por meio de um processo de internalização e tomada de consciência.

Em relação à indignação percebida no tom de voz, La Taille (2003, p. 123) afirma que ela é “[...] um sentimento moral despertado pelo fato de direitos terem sido desrespeitados, pelo fato de alguma injustiça ter sido cometida”. Destaca-se,

a esse respeito, mais esse elemento que reflete conteúdos morais muito presentes nos estudantes com AH/SD.

### 5.7 A valorização e respeito às regras

Inicialmente esse dilema<sup>10</sup> teve como objetivo analisar se os estudantes cooperariam ou não com um amigo que pede ajuda na hora da prova. Observou-se nos relatos que 100% não ajudariam durante a prova, mesmo se fossem amigos, porém não passar cola não significou descaso porque houve o interesse em ajudar antes ou depois de alguma forma.

- *“Eu não, na verdade eu nunca passo cola assim, na verdade eu tiro duvida antes da prova. A minha amiga que senta atrás de mim, chega antes da prova ela pergunta pra mim e eu explico pra ela”* (M15).

Outros justificaram com o fato de ter tido tempo para estudar, inferindo os motivos pelos quais o amigo da história não teria feito isso:

- *“Eu não ia dar a resposta porque eles tiveram dias pra estudar então não tem o que querer ajudar eles tinham que saber esta prova de cor e salteado, então acho que o amigo não ia poder ajudar”* (G15).
- *“A professora deu matéria ele tinha que se esforçar um pouco e estudar”* (D12).
- *“Acho que não deve passar a resposta porque é uma coisa justa, se ele não estudou”* (V15).

---

<sup>10</sup> A professora marcou a prova, dando um mês para os alunos estudarem e tirarem suas dúvidas. No dia da prova compareceram todos os alunos e a professora entregou a prova e pediu que todos tivessem atenção e que executassem a prova individualmente, pois seria o momento de todos perceberem o quanto puderam aprender. Em dado momento a professora percebe que um aluno pede discretamente ajuda ao aluno que está sentado na fila ao lado de sua carteira (seu melhor amigo). Este por sua vez balança a cabeça, sinalizando que não. Não satisfeito, o aluno insiste mais uma vez. O que você acha que ele deveria fazer? Por quê? Se não fosse o amigo dele que tivesse pedido para copiar, como agiria?

Apontaram ainda que, se tiveram as mesmas oportunidades para aprender o conteúdo em sala de aula, a prova deveria ser feita individualmente e sem ajuda de outros, ou seja, a regra é para todos.

- *“Esse mesmo tempo foi dado para o outro aluno. Ele foi lá, brincou, mexeu no computador e não fez nada eu acho que é meio injustiça também por você ter se esforçado e ele não”* (L15).
- *“Porque a prova, como o professor tinha explicado é para provar o que você aprendeu e para você pode estudar. Se você ver que não aprendeu aquele conteúdo, então do que adianta você passar a resposta para uma pessoa sendo que ela não vai estar provando o que ela aprendeu, então eu acho que cada um deve fazer a sua prova sem precisar de resposta dos outros”* (I15).

Outro afirmou com veemência a compreensão de ato de colar:

- *“Isso não é justo, isso é trapaça... não ajudaria”* (A11).

Além disso, foi feita uma análise sob a perspectiva lógica da ação-reação.

- *“Eu não daria mas digo assim, se ele desse, seria uma escolha dele porque, nessas circunstâncias não há algo errado e certo exatamente. Porque o que existe é a ação e a consequência”* (M16).

Percebeu-se que os estudantes valorizaram uma regra que foi constituída na escola e incorporada ao seu sistema próprio. No entanto, nessa análise não foi observado apenas o fato em si, mas as justificativas minuciosas apresentadas sob o ponto de vista de todos os personagens da história.

Os estudantes com AH/SD prezaram muito pelas atitudes corretas. Infringir uma regra que reconhecem como legítima vai contra os seus princípios morais, até porque eles são seus próprios guardiões. Assim, podem até renunciar a esse tipo de pedido de um amigo porque essas regras são provenientes de uma convicção interior. Além disso, não conseguem compreender por que os outros não procuram agir da mesma forma.

De fato querem cooperar com os seus amigos, mas esperam que possam compreender a importância da ética nas relações sociais e dessa forma estabelecer trocas interindividuais que favoreçam a todos. O ato de vontade empregado nesse momento deveria ser coerente com a conservação dos valores pessoais, como explica Freitas (2003, p. 97): “O ato de vontade consiste em descentrar o sujeito da situação atual para permitir um retorno aos valores permanentes de sua escala”. Nesse sentido, o acontecimento do presente mobiliza o pensamento e faz com que os estudantes com AH/SD evoquem seus valores construídos e atue a partir deles.

São ações embasadas no respeito e na obrigação moral que “concernem ao que é preciso fazer e não apenas ao que é desejável ou preferível”. (FREITAS, 2003, p. 104). Não significa, portanto, que a escolha feita pelos estudantes com AH/SD foi egocêntrica, mas descentralizada e de acordo com a moral que, para Piaget, “[...] reflete a lógica dos sentimentos [...]” como explica Freitas (2003, p. 104). A decisão do que é preciso fazer depende da construção e conservação dos valores que fazem parte da formação da identidade típica da fase da vida em que se encontram os estudantes participantes da pesquisa.

Na escola devem-se valorizar as atitudes e os sentimentos que afloram nesse momento, ajudando-se os estudantes com AH/SD a sentirem que são aceitos e que fazem parte desse meio. De igual, criar ambientes cooperativos onde seja possível discutir a importância do respeito mútuo na sala de aula. Freitas (2003, p. 112) enfatiza que “há respeito mútuo quando os indivíduos ou grupos se atribuem, reciprocamente, um valor equivalente”. Ora, por que não se deve pedir ou passar cola ao amigo? Seria o respeito um elemento capaz de responder a essa questão? É possível, a partir da discussão na sala de aula sobre situações como essa, favorecer a formação dos valores ideais coletivos? Qual a importância disso para o ambiente escolar?

A escola é um espaço de muitas possibilidades para desenvolver nos estudantes a importância do respeito mútuo, da cooperação e, por consequência, a formação da moral autônoma. A pergunta é: Como fazer? Sobre esse aspecto, salienta-se que tanto a sala de aula comum quanto a de recursos multifuncionais têm a possibilidade de criar ambientes cooperativos para discutir os conteúdos e

outros temas fora do currículo que vão surgindo no dia a dia na medida em que as relações sociais vão se estabelecendo.

Uma ação típica dos ambientes cooperativos é favorecer o *self-government* e isso pode ser feito de modo interdisciplinar na sala de aula comum ou criando-se um projeto na sala de recursos multifuncionais com a colaboração dos estudantes onde serão agentes ativos, elencando os temas e qual a metodologia que poderia ser desenvolvida. Não se pode subestimar a capacidade dos estudantes com AH/SD que têm muito a colaborar com os colegas, professores e sociedade.

A ausência da discussão coletiva e de análise crítica favorece a moral heterônoma, a “apatia intelectual”, a posição de expectadores em vez de agentes de transformação no ambiente educacional. Quando os estudantes com AH/SD são chamados a discutir, a encontrar soluções e colocá-las em prática, sentem-se úteis, partes do processo e estimulados a pensar na construção do seu projeto de vida, levando em consideração a formação dos valores ideais coletivos.

Se a escola for um ambiente que estimula os seus estudantes com AH/SD na elaboração das regras, favorecerá o respeito mútuo entre eles, ajudará na formação de adultos responsáveis na utilização da sua grande capacidade de liderança para o exercício da moral da autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Piaget teve ideias originais, ao elaborar por meio de suas pesquisas uma teoria sobre a gênese do conhecimento, denominada de epistemologia genética, que repercutiu até os dias atuais em diversos estudos nos campos da psicologia e da educação. Apesar de ele mesmo não se denominar um educador (PIAGET, 1980), suas conclusões de cunho epistemológico foram disseminadas por pesquisadores das principais universidades brasileiras e repercutem na prática pedagógica de professores até os dias atuais, pois possibilitam conhecer como ocorre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi o de analisar o juízo moral de estudantes com altas habilidades/superdotação. Teve como objetivos específicos: identificar a noção de justiça em estudantes com altas habilidades/superdotação; compreender como desenvolvem as relações interindividuais, estabelecidas no âmbito escolar, assim como a noção de cooperação e respeito.

Para alcançar esses objetivos, foram utilizadas a observação e entrevistas semiestruturadas, compostas por dilemas morais para se investigar as categorias da sanção, responsabilidade, justiça, respeito às regras. Foram entrevistados dez estudantes com altas habilidades/superdotação, matriculados e frequentando a sala de recursos multifuncionais de dois colégios estaduais pertencentes ao Núcleo Regional de Guarapuava. A presente pesquisa deu voz a esses sujeitos e alerta para a importância de serem ouvidos na escola, pois têm suas concepções, seu modo de pensar, de agir e devem ser respeitados pelos professores.

Em relação ao estudo, foi possível apontar que

- os estudantes pesquisados acreditam que as sanções são necessárias, quando uma regra estabelecida é descumprida, porém, optaram pela sanção por reciprocidade por considerarem mais justa e porque precisa estar relacionada com a intenção da ação. Nesse sentido, a repreensão que melhor se aplica ao erro deve ser aquela que faça a criança refletir sobre seus atos com o objetivo de evitar que isso ocorra novamente;

- houve uma prevalência da noção de responsabilidade coletiva já que acreditam que entendem que todos devem ser solidários até mesmo no momento de assumir a responsabilidade pelos erros. Constatou-se a presença da solidariedade entre o grupo para resolver, juntos, os problemas e conflitos;
- o nível de justiça encontrado nos estudantes com altas habilidades/superdotação foi o mais elevado, segundo Piaget (1977a), perceptível desde o período operatório formal. Percebeu-se que 80% analisaram as questões propostas em um nível de equidade, demonstrando o nível de juízo moral autônomo. Apesar de uma pequena parcela optar pela justiça retributiva, fizeram uma ampla análise dos fatos relatados na história, portanto, pode-se inferir que a totalidade das respostas relaciona-se com a justiça distributiva por causa do pensamento descentrado e sincrético;
- os estudantes com altas habilidades/superdotação revelaram existir um conflito entre a autoridade e a noção de igualdade, mas entendem que a primeira não é a base da justiça;
- a percepção que têm a respeito das injustiças não foi uma noção egocêntrica uma vez que analisaram fatos do contexto mais amplo que envolviam situações da sociedade e da escola;
- compreendem a importância e respeitam as regras sociais quando são construídas e internalizadas por meio de seus valores individuais;
- os esquemas de respostas elaborados pelos estudantes com AH/SD revelaram conhecimento e conexão das convicções interiores com conteúdos ligados à realidade. De igual modo, problematizadas, procuraram encontrar não somente respostas imediatas, mas, sim, soluções em longo prazo;
- o nível de influência da afetividade como elemento determinante no desenvolvimento moral dos estudantes com AH/SD.

Em suma, pode-se concluir que, das categorias que esse estudo se propôs a investigar por meio da teoria da epistemologia genética, constatou-se a predominância dos elementos da moral autônoma nos estudantes com AH/SD, culminando com as evidências próprias do nível de justiça mais refinado, segundo Piaget (1977a).

Essas características do juízo moral, encontradas nos estudantes com AH/SD, são esperadas para a faixa etária, porém enfatiza-se a riqueza dos detalhes assim como a articulação sobre o entendimento que demonstraram do pensamento dos personagens de cada dilema, integrando-os perfeitamente na elaboração final das análises solicitadas. Portanto, o que se fez nesta pesquisa foi demonstrar com evidências empíricas que isso de fato ocorre com o pensamento de quem tem altas habilidades/superdotação.

De igual modo, procurou-se dar oportunidade para que expusessem as percepções sobre o mundo ao seu redor, o seu entendimento do que ocorre em sala de aula, na escola, na sociedade. Nessa perspectiva, faz-se necessário que os professores também oportunizem debates em sala de aula para que auxiliem os estudantes a conhecer-se como pontua Dolle (1987, p. 197): “O que importa antes de tudo é colocar os alunos em condições de descobrir por si mesmos”. Diante desses apontamentos, pode-se questionar o que a escola tem feito para conhecer e valorizar esse pensamento autônomo e que condições ela tem dado para o seu pleno desenvolvimento.

Para responder adequadamente a esses estudantes e aproveitar o potencial que possuem, é fundamental construir ambientes cooperativos que permitam o exercício da autonomia moral. Nesse sentido, percebe-se que as salas de recursos multifuncionais se constituem num espaço propício, já que se observou nelas o encontro com os pares para o desenvolvimento dos projetos comuns onde estiveram sempre presentes o respeito mútuo e a colaboração entre os colegas e professores. Desse modo existe uma necessidade urgente da aceitação, por parte de toda escola e até mesmo dos pais, sobre a função do atendimento educacional especializado para AH/SD e a importância de os estudantes frequentarem assiduamente esse serviço.

Observou-se ainda que durante o atendimento educacional especializado estes foram chamados constantemente para participar do planejamento dos projetos. Nesses momentos foi possível perceber que se sentiram parte do processo educacional na medida em que respiravam e vivenciavam a cooperação, a solidariedade, o respeito mútuo, a responsabilidade coletiva, a busca por resolução de problemas, a alteridade, as relações afetivas consistentes.

Todos esses atributos podem aparecer igualmente na sala de aula comum, já que são inerentes a quem tem AH/SD, mas para isso são fundamentais o conhecimento e a compreensão por parte dos professores dessas características inerentes a esses estudantes. Se passarem despercebidas, perdem-se oportunidades de se aproveitar e canalizar todo esse potencial para a construção de relações interindividuais descentralizadas e de uma escola mais justa para todos.

Essa falta de visibilidade dos estudantes com AH/SD causa sentimentos negativos em relação a si e em relação ao outro. Portanto, acredita-se que seja necessário um acompanhamento psicológico que os auxilie a lidar com os seus sentimentos e favoreça o autoconhecimento. Embora não tenha sido objetivo desta pesquisa, observou-se nitidamente essa carência, como exemplo, cita-se a fala de um dos estudantes logo no primeiro dia de observação: *“Eu preciso me encontrar, saber quem eu sou”* (M16).

Destaca-se que o tema discutido nesta pesquisa não se esgotou, ao contrário, foi apenas um início, pois acredita-se que outros estudos de caráter longitudinal possam ser realizados no intuito de acompanhar o desenvolvimento da noção de justiça desde a primeira infância, verificando em qual período já se fazem presentes elementos próprios da autonomia moral.

## 5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTIPOFF, C. A.; CAMPOS, R. H. DE F. A superdotação e seus mitos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. vol. 14, n. 2, jul-dez, 2010.

BECKER, F.; MARQUES, T. B. I. Epistemologia Genética e Criança Superdotada. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ T. (coords.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação. **Documento Orientador: execução da ação. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 07 de dezembro de 2012.

BRASILa. **Lei nº 13.005 em 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em 08/09/14.

BRASILb. **Nota Técnica nº 04 de 24 de janeiro de 2014**. Orientações quanto aos documentos comprobatórios de alunos com Altas Habilidades/Superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento no Censo Escolar. [http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2014/07/NOTA-T%C3%89CNICA-N-4\\_secadi\\_dpee\\_23012014.pdf](http://conbrasd.org/wp/wp-content/uploads/2014/07/NOTA-T%C3%89CNICA-N-4_secadi_dpee_23012014.pdf). Acesso em 08/09/14.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 19 de junho de 2014.

CAMARGO, R. G.; FREITAS, S. N. Altas habilidades/superdotação e dificuldades de aprendizagem: um estudo relacional. **Roteiro**, 2013, Vol.38(1), p.195

CAMPOS, J. D. de O. Altas Habilidades/Superdotação, TDO, TDAH: um estudo de caso. In: BRANCHER, V. R.; FREITAS, S. N. de (org.). **Altas Habilidades/Superdotação: conversas e ensaios acadêmicos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Banco de Teses e Dissertações. Disponível em: [www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses](http://www.capes.gov.br/serviços/banco-de-teses). Acesso em 30 de outubro de 2012.

CHACON, M. C. M., MARTINS, B.A., A Produção Acadêmico-Científica do Brasil na área de Altas Habilidades/Superdotação no período de 1987 a 2011. **Revista Educação Especial de Santa Maria – RS**. v. 27, n. 49, p. 353-372, maio/ago. 2014.

CZUY, L.; VESTENA, C. L. B. **Atendimento Educacional Especializado e Educação do Campo: articulações e desafios**. Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2014. (mimeo)

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Trad. De Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOLLE, J. M. **Para Compreender Piaget: uma iniciação à Psicologia Genética Piagetiana**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

GUENTHER, Z. C. **Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

FABRIL, F. R.; CALSA, G. C. A obra piagetiana no Brasil: fecundidades e distorções na educação. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v. 12, n.2, p. 243-250, maio/ago. 2009

FORTES-LUSTOSA, A. V. M. F. Desenvolvimento moral do aluno com altas habilidades. In: FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. de (orgs.)

**Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. **Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado.** Marília: ABPEE, 2012.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget: um projeto inacabado.** São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, R. M. C. A Educação Especial nos Encontros de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPESUL: A Pós-Graduação e suas Interloquções com a Educação Básica. In: RAMOS, F. B.; PAVIANI, M. S.; AZEVEDO, T. M. de (orgs.) **A Pós-Graduação e suas interloquções com a Educação Básica: múltiplos olhares.** Caxias do Sul, RS: Educs, 2012.

GARDNER, H. **Inteligência: um conceito reformulado.** Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

GERMANI, L. B.; COSTA, M. R. N. Da; VIEIRA, N. J. W. Política Pública educacional para pessoas portadoras de altas habilidades/superdotação no Rio Grande do Sul: reflexões e novas perspectivas. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Editora Atlas, 2006.

INGLES, M. A.; ANTOZCZYSZEN, S. As altas habilidades e superdotação: desafios em relação às políticas públicas e o contexto escolar inclusivo. In.: OLIVEIRA, J. P. DE. (et. al) **Perspectivas e Contribuições da Educação Especial para a Inclusão Escolar.** Curitiba: CRV, 2014.

LA TAILLE, Yves. **Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed: 2006.

LEONESSA, V.T (et al) **Atendimento Educacional Especializado em Altas habilidades/Superdotação: uma proposta do NAAH/S Londrina/PR.** 2012. Disponível em <http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/001-NAC.pdf>. Acesso em 14/07/2014.

MACHADO, J. **Habilidades cognitivas e metacognitivas do aluno com altas habilidades/superdotação na resolução de problemas de matemática.** Tese de Doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2013.

MACHADO, J.; STOLTZ, T. O pensamento criativo de aluno superdotado matematicamente talentoso na resolução de problemas de matemática. In.:

MENIN, M. S.S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. **Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MORI, N. N.; BRANDÃO, S.H. A. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2009, Vol.15(3), p.485

NAKANO, T. C.; SIQUEIRA, L. G. G. Revisão de publicações periódicas brasileiras sobre superdotação. **Revista de Educação Especial Santa Maria**, v. 25, n. 43, 2012, p.p. 249-266.

OLIVEIRA, E. P. De L. **Alunos sobredotados: a aceleração escolar como resposta educativa.** 2007, 279p. Tese (Doutorado em Psicologia) Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, Portugal.

OUROFINO, V. T. A. Altas habilidades e hiperatividade: a dupla excepcionalidade. In: In: FLEITH, Denise de S.; ALENCAR, Eunice M. L. S. de (orgs.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PALUDO, K. I. A alteridade na constituição da identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação. **Revista Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação.** V. 1, n.1, jan/jun. 2013, p. 87-94

PAULA JÚNIOR. E. P. (org.) **Cérebro S.A. Neuropsicologia para crianças.** Curitiba: Dos Autores, 2006.

PÉREZ, S. G. P. B. Sobre perguntas e conceitos. In: FREITAS, Soraia Napoleão (org.) **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta.** Tese de

Doutorado – Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

\_\_\_\_\_. E que nome daremos à criança. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ Tania (coords.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

PIAGET, J. La reversibilité dès opérations et l'importance de La notion de "groupe" pour La psychologie de La pensée. In: **Onzième congrès international de psychologie**. Paris, 25-31, juillet – 1937: rapports et comptes rendus/publ. par les soins de H. piéron et I. Meyerson. [S.1], [s.n.], 1938 )Agen: Impr. Moderne), p. 433-435.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura. 2ª Ed. Brasileira, 1961.

\_\_\_\_\_. **Estudos Sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Forense: 1973.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradutor: Alvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro - Brasília: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **O julgamento moral na criança**. Tradução: Elzon Lenardon. São Paulo: Mestre Jou. 1977a.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do pensamento: equilíbrio das estruturas cognitivas**. Trad. Álvaro de Figueiredo Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1977b.

\_\_\_\_\_. **A Tomada de Consciência**. São Paulo: Melhoramentos, 1977c.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a Educação?** Tradução de Ivete Braga, 7ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1980.

\_\_\_\_\_. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1984.

\_\_\_\_\_. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 2ª Ed. Trad. De Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **Abstração Reflexionante: Relações-Lógico-Artrméticas e Ordem das Relações Especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, Lino de.

**Cinco Estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Raciocínio na Criança.** 2ª Ed. Trad. De Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

\_\_\_\_\_. **Inteligencia y Afectividad.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005

\_\_\_\_\_. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança.** Trad. Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, J., INHELDER, B. **A Psicologia da Criança.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.

PISKE, F. H. R.; MACHADO, J.; STOLTZ, T. **Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD): criatividade e emoção.** Curitiba: Juruá, 2014.

PISKE, F. H. R.; STOLTZ, T. O desenvolvimento Afetivo de Superdotados: uma contribuição a partir de Piaget. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, vol. 4, n.1, 2012.

PLETSCH, M. D., FONTES, R. De S. O atendimento educacional de alunos com altas habilidades/superdotação. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro; 7Letras, 2009.

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. A. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.** Volume 3 Número 5 – Jan-Jul/2010 110-131.

RECH, A. J. D., FREITAS, S. N. Uma revisão bibliográfica sobre os mitos que envolvem as pessoas com altas habilidades/superdotação. In: FREITAS, Soraia N. (org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e prática.** Santa Maria: UFSM, 2006.

**REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.** Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-6538&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 27 de outubro de 2012.

RENZULLI, J. S. **O que é esta coisa chamada Superdotação, e Como a Desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos.** Educação, ano

XXVII, 52(1), 75-131, 2004. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/375/272>.

Acesso em 07 de dezembro de 2013.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e superdotação: problema ou solução?** Curitiba: IBPEX, 2005.

\_\_\_\_\_. Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ Tania (coords.) **Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação**. Curitiba: Juruá, 2012.

TOGNETTA, L. R. P. **A Formação da Personalidade Ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 2011.

VALENTIM, B. de F. B.; NEUMANN, P. Altas habilidades/superdotação e afetividade: reflexões a partir de um estudo de caso. In: XXI Semana de Pedagogia II Seminário Internacional de Pesquisa em Educação II Encontro PIBID Diversidade, 2013, Guarapuava/PR. **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação e Semana de Pedagogia**. Guarapuava/PR: Universidade Estadual do Centro-Oeste, 2013.

VALENTIM, B. F. B.; NEUMANN, P.; VESTENA, C. L. B. Educadores e Estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas Habilidades/Superdotação. **Revista de Educação Especial de Santa Maria**. V. 27, n. 50, 2014.

VESTENA, C. L. B. A Problemática Genética e Epistemologia do Desenvolvimento do Pensamento e da Linguagem. **Schème Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Vol. 2 nº 3-Jan-Jul/2009.

VESTENA, C. L. B. **Piaget e a Questão Ambiental: sujeito epistêmico, diagnóstico e considerações educacionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

VESTENA, C. L. B.; DIAS, C. L.; COLOMBO, T. F. DA S. Hábito sensório-motor: o preparo para a inteligência e suas implicações para a educação. **Unisinos**, set/dez, p. 215-224, 2012.

VESTENA, C. L. B.; BARBY, A. A. de O. M.; OLIVEIRA, J. P. de. Avaliação Psicoeducacional no Contexto do Atendimento Educacional Especializado. In: BARROS, R. C. B. de; PAULINO-PEREIRA, F. C.; OLIVEIRA, J. P. de (Orgs.). **Educação e Saúde: considerações sobre o processo de integração e inclusão escolar**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

VIEIRA, N. J. W. Uma trajetória na identificação das altas habilidades/superdotação em em educação infantil. In: FREITAS, Soraia N. (org.). **Educação e Altas Habilidades/Superdotação: a ousadia de rever conceitos e prática**. Santa Maria: UFSM, 2006.

VIEIRA, N. J. W.; FREITAS, S. N. Diferentes modos de narras os sujeitos da Educação Especial: um pouco da história do atendimento educacional especializado das Altas Habilidades/Superdotação no Rio Grande do Sul. In: ROSSETO, Elizabeth; REAL, Daniela Corte (orgs.) **Diferentes modos de narras os sujeitos da educação especial a partir de...** Cascavel/PR: Edunioeste, 2012.

VIEIRA, N. J. W.; SIMON, K. W. **Diferenças e semelhanças na dupla necessidade educacional especial: altas habilidades/superdotação x Síndrome de Asperger**. Revista Educação Especial, Vol.25, n.43, p.319, 2012.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: Fapesp, 2000.

VINHA, T.; TOGNETTA, L. R. P. A construção da autonomia moral na escola: a intervenção nos conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Anais do VII Congresso Nacional de Educação da PucPR - Educere e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas**. Curitiba: PUC. 2008.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília/DF, 2007.

## APÊNDICE A – Protocolos das entrevistas (Transcrição)

### 1. SANÇÕES

**Dilema:** Um menino não fez o trabalho que deveria fazer para a escola. No dia seguinte, disse à professora que não pode fazer o trabalho porque estava doente. Mas, a professora percebeu que não era verdade e contou aos pais do menino. O pai quer, então, punir o menino, mas hesita entre três punições. Primeira punição: copiar cinquenta vezes mais uma poesia. Segunda punição: o pai diria ao menino: “Você disse que estava doente. Muito bem. Vamos tratá-lo. Você ficará de cama um dia inteiro e vamos dar-lhe um remédio para curá-lo.” Terceira punição: “Você disse uma mentira. Então não posso mais acreditar em você, e mesmo que você diga a verdade, não poderei mais ter confiança”. No dia seguinte, o menino obtém uma boa nota na escola. Quando consegue uma boa nota, o pai lhe dá duas moedas para por em seu cofre. Entretanto, neste dia, quando o menino conta que tirou uma boa nota, o pai lhe responde: “Meu filho, pode ser verdade, mas como ontem você disse uma mentira, não posso mais acreditar em você. Não lhe darei moedas hoje, porque não sei se é verdade o que você me conta. Quando você deixar de dizer mentiras por alguns dias, então acreditarei novamente em você e tudo irá bem”. Qual é a mais justa destas três punições?

#### Objetivos:

- Verificar a noção de justiça.
- Investigar se as crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação avaliam os diversos tipos de sanções dadas pelos adultos como justas ou injustas.

SUJEITO	RESPOSTA
M15	<i>A mais justa seria a terceira (o pai não acreditar mais nele) porque eu acho que, como ele falou uma mentira, ele tem que saber que a mentira em si é errada e ele tem que aprender a não fazer mais isso, com uma punição justa. Então acho que o pai dele falar que não vai mais acreditar nele é uma punição justa.</i>
M16	<i>Nossa! Não é tão bobinha assim (a história). Não poderia ser só um castigo. Sem vídeo game, no meu caso, né. VOCE ACHA NECESSÁRIO UMA PUNIÇÃO? Acho que seria. PORQUE? Seria uma punição padrão, ficar sem o que ele gosta por um tempo: uma semana ou duas e fazer o trabalho, claro. Acho que só isso bastava mas entre essas três, acho que... a primeira. PORQUE? É mais normalzinha. A segunda é meio pesada, porque forçar um menino que não está doente ficar na cama não vai fazer bem e tomar remédio sem necessidade também</i>

	<i>não vai fazer pra questão da saúde dele. E a terceira é pesada o pai não acreditar nele, o que é isso, não, acho que a criança não tem noção. Então acho que a primeira é próxima de um castigo, copiar 50 vezes que é mais próxima de um castigo comum, é aplicável.</i>
J12	<i>Eu acho que a segunda por causa que a terceira eu acho que um pai não pode deixar de confiar no filho e também copiar 50 vezes, o que adiantaria, o que exercitaria a mente do menino. Então acho que a segunda, por causa que como ele disse uma mentira ele vai ter que continuar com aquilo.</i>
I11	<i>Eu acho que a primeira punição é bem razoável, tipo assim, como ele não fez a tarefa ele devia copiar um monte de vezes pra se redimir. Por causa que essas outras daí o pai pode até da pro menino, mas o menino vai ficar mais brabo com o pai e ele pode virar uma pessoa mais má, do mal que não gosta da família.</i>
G15	<i>A terceira. PORQUE? Porque a primeira... ninguém vai aprender copiando 50 vezes a mesma coisa. Se meu pai fizesse isso eu não ia aprender, eu ia ter que fazer porque ele mandou mas, eu não iria aprender. A segunda opção, ele mentiu que estava doente e o pai e mãe começaram a tratar ele como doente, também não estaria certa. Eu acho que a terceira( não confiar mais). PORQUE? Porque eu acho importante você confiar em uma pessoa, quando uma pessoa perde a moral com você, eu acho que a pessoa tem que tentar recuperar. E não é copiando 50 vezes ou pagando o que ela fez ganhando remédio do pai, acho que não vai adiantar então acho que a terceira.</i>
D12	<i>A terceira. Porque daí se só copiar 50 vezes sempre vai ficar mentindo. E se dar remédio também. Mas daí se não acreditar vai parar de mentir.</i>
A11	<i>Eu acho certo a terceira porque já que ele mentiu ao pai dele ninguém mais vai acreditar nele. Porque com certeza ele vai ficar sempre mentindo. Até o que ele fala de verdade vão achar que é mentira.</i>
L15	<i>Então, deixe ver, tá ficar na cama o dia inteiro acho que até que seria uma vontade do menino ele não ter que fazer nada e ficar na cama o dia inteiro. Porque eu acho que hoje em dia as pessoas pensam em comer, ficar na internet e dormir. São as coisas que mais agradam. E copiar 50 vezes mais uma poesia</i>

	<p><i>seria meio chato pra criança, pro menino. Mas eu acho que seria bom porque ele ia... E TEM UMA ULTIMA QUE SERIA O PAI NÃO ACREDITAR MAIS NELE. É, eu acho assim, foi uma vez, todo mundo pode errar, errar é humano e dar uma chance para quem errou é mais humano ainda. Então eu acho que se ele mentiu uma vez ele pode se redimir e falar a verdade. Então eu acho que a segunda e a terceira não seria uma boa. Acho que copiar 50 vezes a mesma poesia. E VOCÊ TERIA OUTRA OPÇÃO. Deixe-me ver, ir na escola e falar porque não fez a tarefa, porque você (a criança) mentiu. Eu acho que seria uma boa.</i></p>
I15	<p><i>O pai estava buscando encontrar uma punição para fazer ao menino. Então eu acho que se o intuito é unicamente punir o menino seria copiar 50 vezes a poesia porque o menino estaria fazendo uma coisa que ele mesmo não gostaria de fazer porque não fez o trabalho. Então o mais certo, mas certo não mais adequado seria copiar 50 vezes a tarefa. VOCE TERIA UMA IDEIA DE OUTRA PUNIÇÃO. Acho que a própria repreensão serve como uma espécie de punição. Instruir o menino a não fazer mais isso que estava fazendo. Porque os filhos acabam ouvindo os pais em situações em que estão constrangendo.</i></p>
V15	<p><i>A mais justa é a terceira. Ele não pode mais acreditar no filho por ele dizer mentiras. E além do mais ele seria punido duas vezes se fosse outra coisa. Por exemplo, se ele fosse castigado com ficar de cama ele seria punido mais uma vez pelo que ele fez porque além de ele (pai) não acreditar no que ele (filho) ia falar automaticamente ia receber mais um castigo de ficar de cama, o mesmo aconteceria com a outra opção (outro castigo). E ESSE CASTIGO SERIA JUSTO, OU SÓ O FATO DE O PAI NÃO ACREDITAR MAIS NELE? Eu acho que o fato de o pai não acreditar. Ele iria aprender mais com isto, até porque é um castigo moral e não físico. E O QUE SERIA UM CASTIGO MORAL? É não sei uma algo que machuque por dentro que na hora pode não se sentir bem, mas depois você vê que faz a diferença.</i></p>

## 2. RESPONSABILIDADE

**Dilema:** Alguns meninos jogavam bola na rua. Permitiram-lhe fazê-lo, mas com a condição de não jogá-la muito alto, porque bem perto havia uma casa com janela e poderiam quebrar os vidros. Os meninos brincaram direito, salvo um que era um pouco desajeitado e tinha dificuldades para chutar direito a bola. Então, chutou a bola e ela caiu nas janelas, quebrou os vidros e entrou

no quarto. Quando o pai voltou, viu o que aconteceu. Ele mesmo encontrou a bola. Então ficou muito bravo e perguntou quem fizera aquilo. Mas aquele que chutou disse que não foi ele e os outros também, pois não sabiam quem havia chutado a bola no vidro. Que deveria fazer o pai, punir todos ou ninguém?

### Objetivos:

- Avaliar a noção de responsabilidade.
- Reconhecer se há a noção de responsabilidade coletiva ou individual de cada entrevistado, analisando se consideram justo responsabilizar o grupo todo por uma falta cometida onde não se reconhece o culpado, ou não.

SUJEITO	RESPOSTA
M15	<i>Ah, eu acho que... que...é complicado porque se ele der o castigo pra todos, todos vão pagar uma coisa que só um fez. Mas se ele não der o castigo pra ninguém, eles vão continuar fazendo essa mesma coisa sabendo que no final ninguém vai levar o castigo. Então eu acho que seria mais adequado ele punir todos. Porque mesmo todos pagando pelo erro eles iam cuidar pra que isso não acontecesse mais. Então eu acho que ele devia punir todos.</i>
M16	<i>Todos. PORQUE. Porque acho que eu acho que não importa se um deles chutou e a bola quebrou o vidro, porque poderia ser qualquer um. Porque quanto mais eles jogavam, mais aumentava a chance de quebrar o vidro e podia ser qualquer um. Uma hora ou outra ia acontecer e quanto mais eles continuassem jogando. Se não acontecesse eles iam continuar jogando. Daí aconteceu e eles pararam de jogar. Então, todos sabiam do que podia acontecer e todos são culpados. E O QUE O PAI PODIA FAZER SOBRE ESSA SITUAÇÃO? Podia tomar a bola, acho que se não sabem jogar futebol então que não joguem, ou... acho que só.</i>
J12	<i>Eu acho que sempre há uma maneira de mentir e ninguém perceber. Tem pessoas que mentem bem. Eu acho que ele deveria punir com alguma testemunha. Então ele deveria reunir todo o grupo e falar que se eles fizessem de novo aí sim. SEM PUNIR. Sim, sempre há uma primeira vez pra tudo. E como a história disse ele tava desajeitado. Acho que a única atitude errada do menino foi mentir.</i>
I11	<i>Eu acho que talvez podia punir a todos porque todos eles mentiram. Eu acho que devia deixar eles de castigo. E O QUE VOCE ACHA DA ATITUDE DAS CRIANÇAS? Não foi boa, foi</i>

	<i>uma atitude muito ruim, eles deviam ter contado a verdade e o pai deles podia ter sido mais razoável.</i>
G15	<i>Olha vou falar baseado em mim, minha família. Eu acho que deve punir todos. Porque ia sobrar pro “coitado” que não sabia jogar bola né. Os outros iam se safar, mas qualquer um podia ter jogado a bola, então acho que isso tanto faz. Acho que todos, porque todos eram cúmplices, estavam juntos fazendo a mesma coisa. Eu acho que cada um tinha que receber uma punição proporcional ao que fez. Quem sabe o que quebrou o vidro, mais né, ou não. Apesar de que ele só quebrou um vidro, mas se fosse uma coisa maior tipo... um assalto, se eles tivessem assaltando um banco e só um matasse uma pessoa, não era só um que ia ser preso todos eles iam ser. Então eu acho que é a mesma coisa. Menor o caso, né.</i>
D12	<i>Tinha que falar a verdade. Porque daí um põe a culpa no outro, eles tinham que falar que foi eles, assumir a culpa, seria justo. E O PAI DEVERIA PUNIR TODOS OU NENHUM? Punir todos.</i>
A11	<i>Eu acho que o piá que chutou tinha que ter falado a verdade e que os outros deveriam ter prestado atenção e perguntassem quem foi. O pai deveria dar um castigo só para aquele que chutou a bola. Porque ele mentiu.</i>
L15	<i>Na minha opinião eu acho que eles (as crianças) deveriam fazer uma vaquinha entre si, juntar o dinheiro e todo mundo pagar porque na hora de brincar estava todo mundo junto, agora, quando estraga uma coisa, quando alguém faz alguma coisa todo mundo “tira da reta”. Então eu acho que fazer uma vaquinha entre eles e pagar o vidro. E O PAI DEVERIA TOMAR ALGUMA ATITUDE? Eu acho que mais verbalmente falar pra eles tomarem mais cuidado da próxima vez ou deixar eles uma semana sem jogar bola ou alguma coisa assim, mas a principio fazer a vaquinha e pagar. Ele (o pai) conversar com o pai dos outros. NÃO PUNIR? Não. Não punir fisicamente nem nada do gênero. Eu acho que, primeiro não é correto.</i>
I15	<i>Eu acho que ele deveria estabelecer um dilema: ou a criança culpada assumiria ou o pai puniria a todos. O pai deveria estabelecer uma conversa para tentar descobrir quem fez. Se eles continuassem não contando eu acho que o pai deveria não permitir mais que as crianças brincassem naquele lugar. Só isso.</i>

V15	<p><i>Difícil. Tem que levar em consideração os fatos, o menino não sabia jogar bola, ele não tem culpa, muita culpa de fazer isso daí. E outra, os amigos dele também acobertaram, dizendo que não sabiam, ... é uma decisão difícil (pensativo) mas acho que não devia punir. POR QUE NÃO? Ah sei lá. O FATO DE OS MENINOS TEREM ACOBERTADO ELE. É porque os meninos quiseram defender ele cada um passar pelos outros. OS AMIGOS TERIAM AGIDO CERTO? Eu acho que teriam agido certo. E O PAI, VOCÊ ACHA QUE NÃO DEVERIA PUNIR NINGUÉM? Não deveria punir porque o menino não sabia jogar bola. Porque não foi intencional, ele não sabia. MAS ELE PODERIA TER ADMITIDO QUE FOI ELE. Se tivesse admitido teria levado uma punição. E não foi culpa dele também. Não teve intenção.</i></p>
-----	--

### 3. JUSTIÇA IMANENTE

**Dilema:** Certa vez dois meninos roubaram pêssego no quintal do vizinho. De repente, chegou o dono e os dois meninos fugiram. Um foi apanhado. O outro, foi pular o muro e caiu. O que você acha? Se ele não tivesse roubado pêssegos e assim mesmo tivesse pulado o muro, também cairia?

**Objetivos:**

- Avaliar a noção de justiça
- Investigar se a concepção de justiça das crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação entrevistados está relacionada com as sanções automáticas ou não.

SUJEITO	RESPOSTA
M15	<p><i>Porque... porque é uma coisa errada, você acreditando ou não, que quando você faz uma coisa errada, uma coisa pior vem pra você. Dependendo da situação de uma certa forma é verdade. Eu acho que se ele não tivesse roubado, ele não ia ter que pular o muro e ele não ia cair. Então eu acho que por ele ter roubado ele acabou causando o próprio acidente.</i></p>
M16	<p><i>Porque o menino caiu? Caiu porque talvez ele entrou em desespero não conseguiu se controlar direito. Talvez tivesse derrubado alguma coisa que ele estivesse usando de apoio. FOI CASTIGO? Não eu não acredito em carma, caiu porque caiu acontece né.</i></p>

J12	<i>Sei lá, perdeu o equilíbrio, alguma coisa assim. Caiu porque estava com pressa. CAIU PORQUE ROUBOU OU CAIU PORQUE ESTAVA COM PRESSA? Caiu porque estava com pressa. O fato de ter roubado, como ele estaria com pressa se não tivesse roubado, mesmo indiretamente tudo se liga.</i>
I11	<i>Porque ele estava com muita pressa daí em vez de ajudar o outro, ficar lá, ele saiu correndo e caiu. CAIU PORQUE ROUBOU OU CAIU PORQUE ESTAVA COM PRESSA? Ele estava com pressa porque roubou daí caiu.</i>
G15	<i>Não vou dizer que cair é uma consequência do que ele fez... ele tava roubando... era só pêssego, mas tava roubando do mesmo jeito. Não importa o valor, roubar é a mesma coisa. Então acho que não seria uma consequência da ação de ter roubado, mas como diz ele não tava fazendo uma coisa certa. Então ele tinha risco de acontecer alguma coisa com ele. Mas acho que ele caiu por “tongo”, porque aconteceu mesmo, pisou errado, estava muito nervoso, rápido e caiu. Mas não porque roubou, caiu como consequência que estivesse determinada a acontecer, acho que não. Como castigo, não. Só que como diz o ditado “quem planta milho colhe milho” Se você só faz coisas erradas uma hora vai ter consequência.</i>
D12	<i>Porque ele tava com pressa e caiu. O dono do pêssego tinha que entrar e pegar ele também, não só o outro. Ele roubou, estava com pressa e caiu.</i>
A11	<i>Porque ele pelo jeito esbarrou o pé na cerca. Ele caiu porque correu.</i>
L15	<i>Eu acho que não tem relação o fato dele roubar e o fato dele cair. Eu acho que foi, sei lá, na hora do nervosismo correr e querer fugir ele pode ter tropeçado, pode ter dado um passo em falso ou alguma coisa assim e, caiu. Não que tenha um carma, ou sorte, ou azar, ou alguma coisa assim. Eu acho que não tem essa relação. ELE CAIU ENTÃO PORQUE? Porque ele pode ter soltado a mão, na hora do nervosismo a gente não pensa. Ele só queria fugir, então você não pensa “ah eu vou correr de tal jeito”. Eu acho que é isso.</i>
I15	<i>Porque ele estava nervoso e apressado com a situação tentando fugir e não arcar com as consequências de estar</i>

	<i>roubando os pêssegos. Eu acho que não. Foi a pressa de fugir que fez ele acabar se enrolando e caindo.</i>
V15	<i>Se ele não tivesse roubado eu acho que ele não iria cair, por causa que bate o desespero. O cara está vindo atrás de você fazer o que tem que correr rápido né, eu acho que ele não iria cair.</i>

#### 4. JUSTIÇA RETRIBUTIVA (JR) E DISTRIBUTIVA (JD)

##### Dilemas:

- Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e dava-lhe os melhores brinquedos. O que você acha disso?
- Certa vez uma mãe passeava com os filhos no parque, numa tarde de feriado. Às quatro horas, deu um sorvete a cada um. O menor se distraiu e deixou cair no chão. Que fez a mãe? Devia dar-lhe outro? O que acha o irmão maior?

##### Objetivos:

- Avaliar os estágios da noção de justiça.
- Identificar e analisar os possíveis conflitos entre a justiça retributiva e justiça distributiva.

SUJEITO	RESPOSTAS
M15	<i>Eu acho injusto. Porque se ela (mãe) quer ter as duas filhas obedientes ela devia tratar as duas com igualdade, porque assim, se a mãe dá presente só pra obediente a desobediente nunca vai saber o que é ganhar um presente bom pra ela poder se tornar obediente igual a irmã. Então acho que a mãe deveria tratar as duas igual. Porque ela tratando as duas igual a desobediente veria o que ela tá fazendo de errado e ia</i> <i>Devia comprar outro porque se ele tava distraído e não derrubou de propósito ou porque ele não gostava daquele sorvete só pra fazer manha, eu acho que ela devia dar outro sorvete pra ele porque... por exemplo... ela tem dois filhos aí o mais velho tá tomando lá o sorvete e alguém chama o pequeno ele vira e de repente cai. Eu acho que ele devia dar outro pra ele porque não foi proposital, foi acidental. E O IRMÃO MAIS</i>

	<p>tentar concertar isso. Eu acho que é injusto da parte dela (mãe).</p>	<p>VELHO, O QUE IA PENSAR DISSO? Se ele gostasse do irmão e fosse um irmão consciente ele ia entender que foi um acidente, mas se ele daqueles irmãos revoltado que não queria ter irmão ele ir arranjar algum motivo pra mãe não comprar outro sorvete.</p>
M16	<p>Acho ruim. Pela experiência que eu tenho de jogar jogo. Pelo que eu vejo essa criança que é mais revoltada ela se torna o vilão depois. Então eu acho que não vai ajudar muito esse negocio de dar mais brinquedo pra criança boazinha eu acho que se piora as coisas. O QUE FAZ UMA CRIANÇA SER REVOLTADA? Não sei, acho que poderia ser sim o fato de ter ganhado menos brinquedo e menos atenção e a mãe gostar mais da boazinha. Já sim desde inicio talvez. Ou talvez seja algo aleatório a pessoa nasce com o jeito delas, mas também acontece coisas em volta que influenciam. Então 50% da revolta dela é parte natural e parte por causa disso dos brinquedos e tal.</p>	<p>Hum. Olha a minha mãe não daria mas acho que é pela questão de dinheiro. Mas tirando a questão do dinheiro, poderia dar outro sim. Ele não fez mal pra ninguém derrubando o sorvete, não é algo que mereça um castigo eu acho que o coitado ficar sem sorvete enquanto os outros têm. Então eu acho que o correto seria dar outro. E O QUE VOCÊ ACHA QUE O IRMAO MAIOR PODERIA ACHAR DISSO? Depende né, aí que esta a questão. Se ele é uma pessoa mais revoltada, mais invejosa ou se é mais comportado. Se for ele vai ignorar, se não for vai protestar, depende da pessoa.</p>
J12	<p>Errado. Independentemente da desobediência ou da obediência os dois são filhos iguais para os pais. Então acho que essa questão de dar melhores presentes não me agradou eu acho que deveria ter uma intervenção aí pra ambas ganharem o mesmo presente. Por causa que minha mãe sempre que vai comprar um brinquedo, se ela compra um ela diz pra gente dividir ou se ela tem dinheiro pra comprar mais um, é um pra</p>	<p>Acho que ela deveria dar outro. Por causa que foi a primeira vez que ele derrubou, não jogou de propósito. O IRMAO MAIOR O QUE IA ACHAR. Acharia engraçado como todo irmão e também ajudaria de alguma forma. Por exemplo se tivesse uma rua muito movimentada ajudaria a se locomover, ou cuidar do irmão enquanto a mãe vai comprar outro sorvete.</p>

	<i>mim outro pro meu irmão.</i>	
I11	Eu acho isso até razoável. Essa mãe devia punir um pouco essa desobediente daí ela ia ficar como a que obedecia. Daí, as duas poderiam ficar com brinquedos e não ia dar briga. As duas irmãs deviam brigar bastante uma querendo o brinquedo da outra, mais a desobediente que não tinha muitos brinquedos. VOCE APROVA A ATITUDE DA MAE? Sim.	Acho que não porque ele deveria cuidar mais. E o irmão ficaria com inveja. A mãe não devia comprar outro mas pegar o sorvete do mais velho e dividir entre os dois daí não ia dar briga e um não ficar com inveja do outro. E O IRMAO MAIS VELHO IA GOSTAR? Não. Tipo assim o pequeno derrubou o sorvete dele mas o irmão mais velho ia ficar brabo mas o dever do irmão mais velho é cuidar do menor. Eu acho que eles deveriam dividir o sorvete.
G15	<i>Bom, a mãe delas pensava que tinha que dar brinquedos proporcional a obediência que elas tinham. Quanto mais obediente, mais ganhavam ou melhor ganhava, né. E quanto menos, ganhava pouco ou não ganhavam. Eu penso que quando uma pessoa é obediente tem que ser obediente não porque ela vai ganhar presente mas por lealdade, justiça. No caso do pai por obediência porque é obrigação obedecer. É uma coisa normal, mas quando as pessoas são (obedientes) elas acham que merecem alguma coisa a mais. Mas no caso da que seria desobediente eu acho que a mãe poderia... não fazer essa diferença porque seria uma discriminação dar mais brinquedo pra outra. Então ela poderia dar um jeito de disciplinar essa que estivesse desobediente. Eu acho que brinquedo é irrelevante, o quanto que você vai dar. Claro que você não vai encher uma criança de brinquedo pra não deixar</i>	<i>Depende da mãe, depende de quantos filhos. DOIS. Depende de quanto ela podia gastar. ELA PODERIA GASTAR COM MAIS SORVETE. Se isso fosse a primeira vez que aconteceu, daí acho que sim. Se ele se distraiu e deixou cair o sorvete, nada contra ela dar outro mas o outro irmão já não iam gostar muito. Ele ia achar injusto, ele ia querer outro também. Mas veja, ele derrubou o sorvete e ganhou outro. Ele não, ele comeu o sorvete. Então eu acho que se fosse a primeira vez que ele derrubou e se tivesse acontecido por distração, eu acho que sim. Mas também se ele não tivesse feito esforço de cuidar, acho que não.</i>

	<i>mimada, mas algum agrado, algum presente, tem que dar.</i>	
D12	<i>Se ela desse os brinquedos pra que era desobediente ela poderia ser mais obediente. Por que daí uma é mais obediente e a mãe sempre foi mais a favor dela, pode ser isso também. O QUE VOCE ACHA DA ATITUDE DA MÃE? Errada.</i>	<i>Comprar outro né. O QUE VOCE ACHA QUE O IRMAO MAIOR IA ACHAR DISSO? Ele ia achar errado porque ele ia ta chupando um e o outro dois. Só que o outro nem chegou a chupar. Eu acho que devia dar outro, é justo, ele nem tocou no sorvete.</i>
A11	<i>Eu acho certo. Se uma pessoa é obediente tem que merecer alguma coisa. E AQUELA QUE NÃO GANHAVA? Ela não obedecia é justo não ganhar nada. SERÁ QUE ELA IA FICAR FELIZ? Não, mas a culpa foi dela.</i>	<i>Devia dar outro. Por causa que se não ele ia ficar chorando, e o irmão estava com sorvete. E O QUE O IRMÃO IA ACHAR DISSO? Ele ia saber que ele derrubou o sorvete, mas do mesmo jeito ele ia querer um outro.</i>
L15	<i>Bom, eu acho que, quando você tem duas crianças, não é bom você fazer essa diferença entre elas. Porque que, ah aquele lá é mais inteligente, vamos dar uma chance pra aquele. Vai ver aquela criança que fica de lado eu acho que mexe com o emocional, como psicológico da criança. "Poxa meus pais gostam mais do meu irmão, porque que eles não gostam de mim?" Tipo todo mundo tem suas qualidades e seus defeitos. Eu acho que você tem que trabalhar mais com essas qualidades. Se a criança é desobediente tenta conversar, tenta fazer alguma coisa que ela gosta pra ela... não que ela não goste dos pais mas pra ela aprender a ter um respeito maior pelos pais. Eles darem uma certa atenção pra ela. Porque daí eles não dão atenção pra aquela criança</i>	<i>Não. Eu acho que não. Eu acho que... ah foi descuido mesmo da criança. Depende né, se é uma criança pequena. Eu acho que até daria pela criança ser pequena, mão pequena, pode ter derrubado. Agora eu acho que por descuido a criança deveria ter mais atenção. Então acho que não devia dar outro. E em relação ao irmão maior, depende muito do irmão. Eu acho que eu dividiria o meu com meu irmão. Eu e meu primo, a gente sempre foi assim. Eu comia antes dele e daí pedia o dele. Tipo sorvete eu comia o meu e daí ia pedir o dele. Com minha mãe e com minha tia, a mesma coisa. E ele sempre tinha que me dar. Mas eu acho isso errado porque se você tem o teu, se foi comprado um pra você, um pro teu primo e um pro teu irmão. Você tem que ter o teu</i>

	<p>(desobediente) e dão pra outra (obediente) é lógico que essa criança vai de algum jeito tentar chamar a atenção ou fazer alguma coisa que chame a atenção dos pais. E eu acho que isso acontece muito hoje em dia. Não criança hiperativa mas muitas crianças que tem um comportamento meio diferente, elas não tem atenção em casa e elas precisam achar a atenção, outras pessoas que dão atenção pra ela, ou fazer coisas que chamem a atenção dos pais. O pai é médico, advogado ou alguma coisa assim e fica o dia inteiro trabalhando, a mãe também. Ou, as vezes a mãe fica em casa e não dá bola pro filho. Então a criança sente uma falta de atenção. Então ela vai procurar atenção em outras coisas.</p>	<p>e saber o que é teu e o que é dos outros. MAS E SE ELE DERRUBOU SEM QUERER? Bom, sem querer depende. Se uma criança foi lá e bateu nele, ele derrubou, foi um acidente. É uma coisa que não foi ele que quis fazer. Agora por descuido eu acho que ela não deveria dar outro. Mas, como irmão tem uma coisa assim de afeto maior entre os dois, mesmo que haja diferença de idade não seja muito pequena, mas eu acho que tem um afeto maior entre irmãos do que entre pai e filhos. Então acho que o irmão dividiria.</p>
I15	<p>Eu acho que é um pouco injusto porque ela deveria trabalhar para que a outra criança também passasse a ser mais obediente e não tratar a outra mais obediente melhor. Porque isso poderia até desencadear uma rebeldia na outra filha porque estava sendo quase que desprezada dessa forma.</p>	<p>Eu acho que sim, porque ele nem chegou a tomar o sorvete. E OS IRMÃOS MAIORES O QUE IAM ACHAR DISSO? Depende alguns poderiam achar que é injustiça, mas eu acho que o maior valor aí na história é as crianças terem tomado o sorvete e não ter ganhado o sorvete. Então já que ele não tomou o sorvete eu acho que não seria injusto a criança ganhar outro.</p>
V15	<p>Acho errado, mas em parte é certo, porque a pessoa tem que obedecer a mãe pra ter a recompensa, tem que seguir as regras, mas em parte tem que ter o mesmo amor, o mesmo carinho, porque elas</p>	<p>Eu acho que deveria, se, da mesma forma que aquele outro lá (história anterior), se não fosse intencional. Se fosse tipo um acidente ela deveria dar mas, também deveria ser dividido eu acho, no final, ter</p>

	<p>são iguais, ninguém é diferente. Mas também elas tem que obedecer e a obediência também tem suas recompensas. VOCE ACHA QUE TEM QUE OBEDECER PORQUE A MÃE MANDA OU PORQUE É O CERTO FAZER? <i>Eu acho que obedecer porque é o certo. Porque é mesmo que você não obedece não tem a recompensa, mesmo que não seja intencional mas que seja no futuro psicológico, moral. Eu acho que é isso.</i></p>	<p><i>uma certa divisão no final para não ser injusto o que já tinha começado ter mais do que o outro que tinha só um inteiro. VOCE ACHA QUE SE A MAE TIVESSE DADO OUTRO SORVETE PRA ELE, O QUE O OUTRO IRMÃO IA ACHAR DISSO? Ele ia achar uma injustiça, então se o menino que derrubou se ele já tinha começado tinha que deixar o resto para dividir com o outro. Eu acho isso.</i></p>
--	---	--

## 5. IGUALDADE E AUTORIDADE

### Dilemas:

- Uma mãe pediu ao filho e a filha para ajudá-la um pouco no trabalho de casa, numa tarde de quinta-feira, porque estava cansada. A menina devia lavar a louça e o menino secar. Mas a menina foi brincar no computador, então a mãe disse ao menino para lavar. O que ele respondeu?
- Um pai tinha dois filhos. Um era bem comportado e obediente. O outro era um bom, mas sempre fazia coisas erradas. Um dia o pai saiu de viagem e disse ao primeiro: “Você vai cuidar do seu irmão e, quando eu voltar, me conta tudo” O pai viajou e o irmão fez coisas erradas. Quando o pai voltou, pediu ao outro que lhe contasse tudo. O que ele deveria fazer?

### Objetivo:

- Saber se existe conflito nas respostas dos entrevistados entre o sentimento de justiça e a autoridade do adulto.

SUJEITO	RESPOSTAS	
M15	<p><i>Eu penso que... lá em casa acontece bastante. Assim, quando a minha irmã... a minha mãe manda secar a louça e ela vai pro computador a minha mãe</i></p>	<p><i>Eu acho que ele deveria contar porque se não cada vez que o pai viajar o menino vai continuar fazendo coisas erradas sabendo que isso não vai afetar ele em nada. Então acho que ele deveria</i></p>

	<p>manda ela sair pra secar a louça porque senão ela vai ficar uma semana ou duas semanas sem jogar. Eu acho que devia ter uma punição pra menina que foi jogar no computador porque primeiro vem as obrigações depois o lazer e pra não ser injusta com o menino, porque ele não foi pro computador, ele depende da menina lavar a louça primeiro pra ele secar. Então eu acho que a mãe devia punir a menina por não ter secado a louça. E O MENINO DEVERIA FAZER O SERVIÇO NO LUGAR DA MENINA? Não, porque cada um tem as suas responsabilidades, se ele fizesse seria injusto.</p>	<p>contar pro pai o que aconteceu pro pai ficar sabendo pelo menos o que ele faz e corrigir ele pra não fazer mais.</p>
M16	<p>Nossa acho meio ruim, não é bem justo. Eu acho que ela devia chamar de novo o menino para ajudar o irmão. Mas acho que isso é questão da mãe. O que o menino podia fazer? Nada. Ou podia pedir pra mãe chamar de volta, mas só. E acho que mãe devia atender o pedido.</p>	<p>Acho que deveria contar tudo. Eu acho que coisa errada tem os dois sentidos a intenção e a ação. E eu acho que as duas coisas tinha que ser contadas, se foi de propósito ou não as coisas. Então acho que deveria contar sim.</p>
J12	<p>Ele não deveria por causa que um irmão faz um trabalho o outro deveria fazer também. Ele não ia chegar dizer não. Ele faria mas tentaria ver com a mãe se conversaria com a irmão. A mãe deveria dar um castigo, ficar sem computador uma semana.</p>	<p>Contar as coisas erradas que ele fez. Por causa que o propósito do pai deixar um filho para cuidar do outro, então acho que cada um deve seguir o seu propósito, o seu alvo. O alvo de um irmão era cuidar e do outro era obedecer. E SE ELE GANHASSE UM CASTIGO DO PAI. Não teria problema se ele fez de propósito. Depende muito da idade, um castigo seria bom.</p>
I11	<p>Acho isso injusto porque</p>	<p>Contar tudo o que ele fez. Por</p>

	<p><i>cada um tem o seu dever. Por causa que só o menino lavar e enxugar daí não é muito justo e a menina ficar sem fazer. Só se depois a menino ir jogar no computador e a menina fazer o trabalho sozinha. Daí seria mais justo. E O QUE VOCE ACHA QUE O MENINO IA FAZER? Acho que ele não ia lavar.</i></p>	<p><i>causa que se contasse mentira de algum jeito o pai ia descobrir e punir os dois. Mas ele devia contar a verdade porque se ele descobrisse a punição ia ser mais forte. Se ele contar a verdade o pai não vai ficar assim tão brabo.</i></p>
G15	<p><i>Não iria fazer. Porque não era o dever dele. ELE NÃO IRIA LAVAR A LOUÇA. É porque a mãe mandou a menina não foi. Ele estava ali pra cumprir com o dever dele. Então acho que se ela não fosse lavar a louça, ele não ia fazer a parte dela, mas se fosse uma pessoa gente boa, eu acho que pra fazer a mãe dele feliz, ele faria. Mas que a menina pisou na bola, sim. E O QUE DEVERIA SER FEITO COM ELA? Tirar o computador dela... bom depende... se fosse a primeira vez teria que conversar, mas se não é a primeira vez, as vezes conversa não adianta.</i></p>	<p><i>Contar. Ele deveria contar para o pai dele. PORQUE? Porque o pai dele mandou e porque ele era obediente, ele era comportado, então ele fazia o que o pai dele mandava. Acho que ele obedecia primeiro ao pai do que ao irmão.</i></p>
D12	<p><i>Não é certo, porque ele tinha o papel dele. Mas daí ele ia fazer o dela também. Não é certo porque a menina ia só fica no legal e ele. MAS VOCE ACHA QUE IA OU NÃO LAVAR? O mais certo é se ele deixasse pra ela porque se ele lavasse ela ia fazer isso sempre. MAS FOI A MÃE QUE MANDOU, COMO RESOLVE ISSO? Se ele fosse obediente ia fazer isso. Se a mãe mandou ele</i></p>	<p><i>Contar. Ele fez errado. Se ele não contasse ele ia fazer errado sempre e nunca ia ter uma penalidade. Acho que devia contar.</i></p>

	<i>ia obedecer.</i>	
A11	<i>Eu acho que não né ela tinha que ajudar. Por causa que não da pra deixar um fazer o trabalho todo sozinho.</i>	<i>Contar pro pai o que ele fez. Por causa que ia obedecer o pai dele. É melhor obedecer. E O IRMÃO QUE FEZ COISAS ERRADAS? Foi ele que fez então tem que contar.</i>
L15	<i>Eu acho que é meio injustiça. Porque se os dois tem uma obrigação eu acho que seria certo os dois fazerem a obrigação deles e eu acho que ela (mãe) deveria chamar a atenção da menina, desligar o computador, sei lá, fazer alguma coisa assim e fazer, não obrigar, mas fazer com que a menina fizesse a parte dela. Porque se é pra ela lavar e o menino secar... se ela está com preguiça ou alguma coisa faz assim, ah ele lava e você seca. Tipo fazer um trabalho em equipe. Não deixar tudo nas costas do irmão. Agora depende também. Que nem eu e minha irmã, eu tenho 15 e minha irmã tem 7, então ela não poderia fazer tudo ir lá lavar e secar. Então fica... por eu ter uma responsabilidade maior, por eu ser mais velho eu faria os dois. Agora se os dois tiverem uma faixa de idade assim próxima eu acho que seria isso a minha opinião. E O IRMÃO LAVARIA LOUÇA NO LUGAR DA IRMÃ? Depende muito da situação. Eu acho que tem criança que acataria a ordem do pai e tem criança que ia falar "ah, mas ela pode ir mexer</i>	<i>Contar. Porque eu acho que os melhores amigos que a gente tem é os nossos pais. Então não importa se você fez coisa errada. Quando a situação apertar quem vai estar do teu lado é teu pai e tua mãe, apesar de tudo, digamos assim. Então eu acho que se eu tivesse um irmão que fizesse coisas erradas, eu contaria. Eu acho que é isso. Deveria contar até pra ajudar o irmão porque quando você faz coisas erradas, mas quando você, tipo, de tanto ser chamado atenção você começa a perceber que aquilo é errado e você muda de comportamento. Então eu acho que deveria contar sim.</i>

	<p><i>no computador e eu ia ter que lavar?” Então eu não vou lavar eu vou lá assistir TV! Mas depende muito da criança. VOCÊ FARIA O QUE? Eu acho que depois de um pouco assim, não querer, mas eu lavaria. MAS PORQUE? Porque é pra minha mãe. E eu acho que se tem louça pra lavar é porque você tem comida em casa. Então eu acho que eu lavaria, como sempre faço em casa.</i></p>	
I15	<p><i>Eu acho que ele reclamou de ter que lavar a louça achou injusto só que acabou fazendo para obedecer a mãe. Eu acho isso. Acho que o mais importante é a obediência a mãe mesmo que fosse injusto.</i></p>	<p><i>Se ele era comportado e obediente ele ia relatar ao pai o que aconteceu, mas se ele quisesse proteger o irmão ele não relataria as coisas erradas. Mas como o problema está falando que ele era obediente e comportado, então ele obedeceria ao pai. E VOCE FARIA O QUE? Depende da coisa que ele tivesse feito se fosse uma coisa grave ou então uma coisa bem errada eu acho que contaria. Mas se fosse uma bobagem que não tivesse tanto valor acho que não contaria porque talvez não tivesse uma importância tão grande e não valesse a pena ser repreendido por aquela coisa mas em algumas situações eu até contei, mas foi para o bem dela, levando a situação para o lado pessoal.</i></p>
V15	<p><i>De certo ele deve ter achado que é injusta, né. Porque enquanto ele tem que trabalhar ela fica se divertindo. Só que ele fica numa indecisão por ser uma ordem da mãe, que é superior. Ele deve obedecer mas fica uma sentimento de</i></p>	<p><i>Da mesma forma fica uma indecisão se ele conta a verdade ou vai encobrir a verdade por ele (irmão) ser bom. Ele vai ficar numa indecisão. SE ELE CONTASSE? Se ele contasse o irmão ia ficar magoado com ele porque ele (irmão mais novo) é bom também. Talvez ele não faça</i></p>

	<p><i>injustiça. VOCE ACHA QUE MESMO SENDO INJUSTO ELE IRIA OBEDECER? Sim vai ter que obedecer? A não ser se a mãe mandasse a irmã fazer.</i></p>	<p><i>intencionalmente também. Mas também se ele não contasse ia contar como uma mentira, que também não é certo. E SE ELE CONTASSE? Se ele contasse o irmão ia fica magoado por ele ter sido bom enquanto o pai estava fora, talvez pela mesma coisa por ter feito não intencionalmente. E SE ELE NÃO CONTASSE? Se ele não contasse ia ser uma mentira contra o pai porque ele pediu pra contar. E uma desobediência também porque ele não vai contar. ENTÃO O QUE ELE PODERIA FAZER? Se eu estivesse no lugar dele eu ia encobrir um pouco a verdade eu dizer algumas coisas mais leves, eu contaria uma mentira mas eu faria isso.</i></p>
--	---	---

## 6. EXEMPLOS DE INJUSTIÇA

### Dilema:

Dê exemplos do que você considera como injusto.

### Objetivo:

- Investigar o que os entrevistados consideram ser justo e injusto em seu contexto atual.

SUJEITO	RESPOSTA
M15	<p><i>Considero injusto... eu considero injusto quando alguém tem suas obrigações e responsabilidades e não cumpre com elas e não acontece nada, ou quando... ou até na escola mesmo quando a professora vai dar prova a pessoa não estudou ela ganha nota em cima do trabalho em dupla "em cima" dos outros, eu acho isso injusto. Porque se a pessoa não estudou azar o dela, ela que tem que reprovar não ganhar nota em cima dos outros. Eu acho injusto também... nossa tanta coisa... acho injusto política, política é injusta porque eles estão investindo o que? Milhões, bilhões em estádios enquanto... precisa de saúde e educação e eles não estão investindo nas necessidades do Brasil, eles estão investindo nas necessidades dos outros países pra que os outros países pensem que o Brasil é um país bom, só que o Brasil não tá... completo... mas eu não gosto disso eu acho</i></p>

	<p><i>muito injusto. Eu acho que eles (políticos) deviam pensar um pouco menos em... ah, vai ter copa e os americanos e sei lá quem vão vir pra cá e a gente tem que fazer com que o Brasil pareça um país rico, mas não é porque quando eles vierem pra copa eles não vão ver a educação porque vai tá todo mundo em férias praticamente. Eles não vão ver a saúde praticamente, a saúde que eles vão ver, eles não vão ligar. Então acho que eles (políticos) deveriam investir mais na saúde e na educação do que em copa e dar salários mais justos pras pessoas. Eu acho injusto um jogador de futebol ganhar 700 mil pra jogar e um médico ganhar 2 mil, eu não acho justo porque o jogador... tá ele representa o país e tal, mas ele não é tão importante quanto o médico, o jogador salva vidas? Não. O jogador joga bola, o médico salva vidas, ele trata a pessoa, ele fala quando a pessoa está doente. Eu acho que devia ter salários mais justos, não só aqui, mas no mundo inteiro. Eu acho que é mais isso mesmo que eu acho injusto.</i></p>
M16	<p><i>Injusto, por exemplo. Olha uma coisa que eu sofro um pouquinho as vezes é o conservadorismo quando chega um daqueles professores velho que diz que a gente não tem cultura e a gente tem que ler porque sim, porque vai cair no vestibular, sendo que eu tenho outra cultura mais contemporânea que eu acho que não é nem superior nem inferior aos livros, a autores famosos do Brasil e outras coisas, mas é muito menosprezado sabe. É difícil tentar explicar isso pra uma pessoa que não vai mudar o seu pensamento. Então acho que é isso, certos tipos de conservadorismos que prejudicam a gente. MAIS ALGUMA COISA? Que eu me lembre agora é isso que eu tenho muito evidente e que me incomoda muito.</i></p>
J12	<p><i>Dar um castigo pra alguém que fez sem querer. Não dar pra quem fez querendo. O injusto e uma desigualdade. O QUE A GENTE VE NO MUNDO QUE É INJUSTO? (repete) claro tudo tem um preço na vida. NA SOCIEDADE. As desigualdades financeiras e desigualdades de direito. NA ESCOLA. Um professor mexer no facebook com celular enquanto os alunos não podem nem ligar o celular. Acho que o direito é pra todos que frequentam aquele local. O mais grande bater no mais pequeno. O mais inteligente chamar o outro de burro.</i></p>
I11	<p><i>Os políticos pegando dinheiro do povo pra fazer coisas com ele. A guerra, a fome em outros países tipo na África. Pessoas sendo presas, punidas por causa de outras pessoas. As pessoas trocando coisas por causa de drogas. Tem mãe que troca o próprio filho por drogas. Coisas assim. NA ESCOLA TEM COISAS INJUSTAS? As vezes tem alguns que não falam a verdade daí a culpa vai pra outros e são punidos</i></p>

G15	<p><i>O jeito como as pessoas estão na política, o jeito que elas controlam o dinheiro. Eu to dizendo da copa, por exemplo. Ta certo que é o esporte é característico do Brasil, mas o tanto que eles gastaram nisso. Eles poderiam gastar em outra coisa. Não desviar o dinheiro da copa, mas o que quer dizer é que se eles tinham dinheiro pra gastar em uma coisa que não tinha necessidade, eles tem mais que suficiente pra deixar as coisas de necessidade resolvidas. ALGO MAIS? Eu acho injusto o conselho de classe. Bom, eu nunca perguntei pra um professor como funciona o conselho de classe, mas já aconteceu com vários colegas meu. Eu não vou mentir, eu não tive nota ruim, mas não tiro todas notas 100, mas tiro todas acima da media, são notas boas. Ai a gente se esforça tanto pra passar e a gente passa. Ai quem brincou o ano inteiro passa também? Quem não faz nada passa também? Ai nestas horas a gente pensa que adianta tirar nota boa se quem tira nota ruim passa também. Quer dizer que se eu tirar nota ruim passo também. Não que eu pense assim mas acho que uma pessoa poderia pensar assim.</i></p>
D12	<p><i>Injusto comprar alguma coisa pra um filho e pro outro não. Dar atenção para uma pessoa que é financeiramente mais rica do que a outra. Prefeito ganhar mais que vereador, eles deviam ganhar a mesma coisa. Na escola um professor ser mais a favor de um e deixar outro de lado.</i></p>
A11	<p><i>Se alguém fez uma coisa certa mas aí o outro diz que foi uma coisa errada. Isso pra mim é injusto. E se alguém não fez nada mas outra pessoa conta uma mentira sobre ela isso também é injusto.</i></p>
L15	<p><i>Então eu acho que a maior injustiça, assim, por exemplo, um (aluno) da sala faz alguma coisa errada e a sala inteira tem que pagar. Meu professor fazia muito disso e eu achava que era muita injustiça. Por um lado sim, por um lado não, porque faria a pessoa... não... por um lado não. Mas, por exemplo, meu professor de Física, um aluno não levava o livro ele descontava 10 pontos de toda sala. Então eu acho isso injusto porque toda sala vai ter um aluno irresponsável, que não vai levar o livro de jeito nenhum, na minha sala acho que tem uns 4 ou 5 do mesmo grupinho e são irresponsáveis sim e eles não levam o livro nunca. Então eu acho que ele deveria punir só aqueles e não todo mundo da sala. Porque aí quem é estudioso, quem tá interessado, leva o livro e perde também! Na casa, eu acho que não tem muita injustiça porque que nem eu e minha irmã temos idade bem diferente, bem distante a faixa etária. Então eu acho que não teria aquela injustiça “ah, ela tá fazendo porque que eu</i></p>

	<p><i>tenho que fazer ou ela não tá fazendo porque que eu tenho que fazer” coisas de casa. Eu não vou falar “ah a minha irmã não tá lavando a louça, não tá arrumando o quarto porque que eu tenho que arrumar” porque eu tenho uma responsabilidade, uma idade maior, então eu posso fazer, ela não. E penso eu assim, se eu pude aproveitar a minha infância, se eu pude me divertir e não ter que fazer... porque a infância é a melhor parte da vida, você não tem responsabilidade, nem nada disso. Então deixa ela aproveitar, deixa pros mais velhos fazerem as coisas enquanto ela aproveita a infância dela. E na vida... ah tem muitos crimes que são impunes e que são, digamos assim, graves. Eu tava vendo esses dias acho que uma semana atrás sobre pedofilia. La em Cascavel um professor municipal ele abusou de uma criança dentro da escola e ele tá livre, ele tá impune e é uma injustiça porque... poxa... é uma criança, entendeu? Pense o tamanho de uma criança de 4 anos e um cara de 30, 40 anos. Então eu acho que isso deveria ser... o cara deveria ser punido, sim. E muitas coisas passam “ah, só porque ele é professor” e daí só porque ele é professor ele não tem que pagar? E muita coisa assim, ah porque ele é filho de prefeito também, que nem o C.F. matou os dois caras no acidente e ficou impune, só porque ele tem dinheiro, só porque que ele tem tudo e se fosse uma pessoa digamos normal, uma pessoa pobre ou de classe média ela ia ter que ficar presa ia ter que pagar e porque que ele não? E eu acho que isso é uma injustiça também. E é isso.</i></p>
I15	<p><i>Eu acho que a própria justiça no sentido de leis acaba um julgamento sendo um pouco injusto. Porque algumas vezes essas leis acabam favorecendo certas pessoas e deixando algumas outras. Até mesmo casos de pessoas mais importantes acabam sendo favorecidas e algumas pessoas que os crimes podem ter sido até menores e não ter afetado tantas pessoas acabam ficando muito tempo em condições muito ruins na cadeia sendo punidas, eu acho que isso é um pouco injusta.</i></p>
V15	<p><i>A falta de punição por ter feito alguma coisa muito errada que seria pouca punição e muita punição para uma pessoa que faz uma coisa errada e recebe uma, duas, três punições eu acho que também é errado. TEM ALGUMA COISA QUE VOCE OLHA NO DIA A DIA E CONSIDERA INJUSTO? E ALGUMA COISA JUSTA. O QUE É JUSTO? Justo está ligado a punição, no mesmo grau, sem ser a mais e sem ser a mais sem ser pouco. Se uma pessoa rouba ela tem que ter uma punição justa.</i></p>

## 7. COOPERAÇÃO

### Dilema:

A professora marca a prova dando um tempo de um mês para que os alunos possam estudar e tirar suas dúvidas. No dia da prova compareceram todos os alunos, a professora entrega a prova e pede que todos tenham muita atenção e que a executem individualmente, pois é o momento de todos perceberem o quanto puderam aprender. Em um dado momento a professora percebe que um aluno pede discretamente ajuda ao aluno que está sentado na fila ao lado de sua carteira (seu melhor amigo), este por sua vez balança a cabeça sinalizando que não. Não satisfeito o aluno insiste mais uma vez. O que você acha que ele deveria fazer? Por quê? Se não fosse amigo dele que tivesse pedido para copiar, como agiria?

### Objetivos:

- Avaliar a noção de cooperação.
- Conhecer e analisar se a opção realizada pelos entrevistados foi pela cooperação com os colegas; pelo medo de ser apanhado pelo professor, por considerar a cola algo ilícito; ou outro fator.

SUJEITO	RESPOSTA
M15	<i>Acho que ele não devia passar a ajuda. Porque se a professora deu tempo, deu um mês, um mês é muito tempo, as vezes o professor dá uma semana pra estudar e a gente consegue. Mas a professora deu um mês... o que ele ficou fazendo nesse tempo? Ele não estudou, então eu acho que ele não merece passar, eu acho que ele não devia passar cola pra ele. SE FOSSE TUA AMIGA, VOCÊ FARIA? Eu não, na verdade eu nunca passo cola assim, na verdade eu tiro duvida antes da prova. A minha amiga que senta atrás de mim a S. ela chega antes da prova ela pergunta pra mim e eu explico pra ela, mas nunca aconteceu de ela pedir cola pra mim.</i>
M16	<i>Eu acho que não. Eu não daria mas digo assim, se ele desse, seria uma escolha dele porque, nessas circunstancias não há algo errado e o certo exatamente. Porque o que existe é a ação e a consequência. Então se ele escolher ajudar o amigo e correr o risco e sofrer com as consequências depois também azar dele. Eu não daria mas se ele desse ele poderia absorver essas consequências. PORQUE VOCÊ NÃO DARIA? Porque eu não absorveria essas consequências. NOS PODERIAMOS CLASSIFICAR ESSA AÇÃO COMO CERTA OU ERRADA? Não, porque tem coisas certas e erradas nas duas coisas que ele poderia fazer. Nessa circunstancia, não. Depende bem da</i>

	<i>situação dele, se ele tivesse bem na matéria e pudesse arriscar.</i>
I11	<i>Eu acho que não devia dar ajuda porque senão os dois seriam punidos iam perder a prova e levar zero na matéria e não ia poder passar de ano, ia ter que repetir. Eu não daria a resposta mesmo que perdesse a amizade. Não da pra dar a resposta porque a professora</i>
G15	<i>Eu acho que depende. Veja, ela deu um mês pra estudar e tirar as duvidas, acho que mais pra tirar as duvidas porque estudar não tanto. Eu pelo menos não costumo pegar caderno na casa pra estudar. Quando a professora dá uma matéria nova eu consigo entender e nos exercícios eu aprendo e tiro as duvidas na sala pra não precisar levar pra casa. Porque ninguém gosta de pegar livro e estudar. Mas então voltando ali, se ele estudou e tentou se esforçar eu ia ver, poxa ele ainda não aprendeu né. Ele ia tentar ser amigo e ajuda. Só que poderia perder a prova dele também. E AI COMO RESOLVER ISSO. Eu não ia dar a resposta porque eles tiveram 30 dias pra estudar então não tem o que querer ajudar eles tinham que saber esta prova de cor e salteado, então acho que o amigo não ia poder ajudar.</i>
D12	<i>Não. Porque ele tinha que aprender. A professora deu matéria ele tinha que se esforçar um pouco e estudar, né. Ele tinha o conteúdo, mas depende se ele não faltou na aula. Se não faltou não devia ajudar.</i>
A11	<i>Contar pra professora. POR QUÊ? Por causa que isso não é justo, isso é trapaça. O QUE É TRAPAÇA. É uma coisa que se faz sem os outros verem. E SE FOSSE VOCÊ E TEU AMIGO. Não ajudaria. Nem amigo nem inimigo. POR QUÊ? Porque eu não trapaceio.</i>
L15	<i>Eu acho que deveria continuar dizendo não porque se você foi lá e estudou vai bem na prova. Agora esse mesmo tempo foi dado para o outro aluno. Ele foi lá, brincou, mexeu no computador e não fez nada eu acho que é meio injustiça também por você ter se esforçado e ele não. Então eu acho que ele tá certo de sinalizar que não vai ajudar, que é o meu caso. Se fosse meu caso, eu digo não porque se eu estudei ele devia ter estudado também.</i>
I15	<i>Acho que deveria ignorar. Uma hora o menino ia acabar se cansando tentando provar na própria prova o que ele tinha aprendido. E SE FOSSE A SUA AMIGA. Eu já passei por isso</i>

	<p><i>algumas vezes e eu fiquei quieta e fingi que não tinha ouvido a pessoa pedir pra mim. Mas as vezes depende muito da situação mas eu acho que o aluno não deveria ajudar. Porque a prova, como o professor tinha explicado é para provar o que você aprendeu e para você pode estudar se você ver que não aprendeu aquele conteúdo, então do que adianta você passar a resposta para uma pessoa sendo que ela não vai estar provando o que ela aprendeu, então eu acho que cada um deve fazer a sua prova sem precisar de resposta dos outros.</i></p>
V15	<p><i>Eu acho que não, acho que não deve passar a resposta porque é uma coisa justa, se ele não estudou, tem que ter a punição dele, ele não vai ter nota. E SE FOSSE TEU AMIGO? Não passo a resposta, eu já fiz isso.</i></p>

## **Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROPESP

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – COMEP

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado (a) Colaborador (a),

Seu (a) filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa O DESENVOLVIMENTO MORAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO, sob a responsabilidade da pesquisadora BERNADETE DE FÁTIMA BASTOS VALENTIM, que irá ANALISAR O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO. Apresenta como justificativa a necessidade de conhecer o quadro característico da superdotação em relação ao desenvolvimento social deste público dando atenção devida no ambiente escolar e social. Conhecendo as características será possível analisar a construção da moral e assim compreender seu modo de ser e de agir em sociedade.

**1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:** Ao participar desta pesquisa seu (a) filho (a) irá responder a uma entrevista elaborada pela pesquisadora. Lembramos que a participação é voluntária, você tem a liberdade de não autorizar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as entrevistas sem nenhum prejuízo para seu (a) filho (a).

**2. RISCOS E DESCONFORTOS:** Os procedimentos utilizados serão a observação e a entrevista semiestruturada em forma de dilemas morais, sendo que esta poderá trazer algum desconforto inicial pois as entrevistas serão gravadas em áudio, para análise posterior. O risco poderá ser reduzido a partir dos esclarecimentos realizados pela pesquisadora.

**3. BENEFÍCIOS:** Os benefícios esperados com o estudo estão em oferecer conhecimento aos participantes da pesquisa, suas famílias e respectivos professores para o reconhecimento das necessidades do trabalho social, afetivo e moral que deve ser feito com todas as pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação.

**4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA:** Se você ou seu (a) filho (a) precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado por causa da pesquisa, ou se a pesquisadora descobrir que tem alguma coisa que precise de encaminhamento deverá procurar por Bernadete Bastos Valentim. Telefone para contato (42) 3621-1057.

**5. CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações que o (a) seu (a) filho (a) nos fornecer ou que sejam conseguidas pelas entrevistas serão utilizadas somente para esta pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP  
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Vila Carli  
CEP: 85040-080 – Guarapuava – PR  
Bloco de Departamentos da Área da Saúde  
Telefone: (42) 3629-8177

Suas respostas ficarão em segredo e o nome não aparecerá em lugar nenhum das gravações nem quando os resultados forem apresentados. Todo material de áudio será descartado após o término da pesquisa, deletando os arquivos.

**6. ESCLARECIMENTOS:** Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável. Nome do pesquisador responsável: Bernadete de Fátima Bastos Valentim  
Telefone para contato: (42) 3621-1057

**7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS:** Caso o (a) seu (a) filho (a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

**8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO:** Se o (a) Sr.(a) estiver de acordo em autorizar a participação deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

O **sujeito de pesquisa** ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - assinando na última página do referido Termo.

O **pesquisador responsável** deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - assinando na última página do referido Termo.

**CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO**

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) \_\_\_\_\_, portador(a) da cédula de identidade \_\_\_\_\_ declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais seu (a) filho (a) será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em autorizar a participação voluntaria desta pesquisa. E, por estar de acordo, assina o presente termo. Guarapuava, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ Assinatura do participante ou  
Representante legal

\_\_\_\_\_ Assinatura da Pesquisadora

## **Anexo B - Termo de Assentimento do Menor**

### **Termo de assentimento do menor**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O desenvolvimento moral de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos analisar o desenvolvimento do juízo moral em crianças e adolescentes que têm altas habilidades/superdotação. As crianças e adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 11 a 16 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Sala de Recursos Multifuncionais, onde as crianças responderão a uma entrevista semiestruturada. Você pode correr o risco de ficar constrangido em responder as questões, mas caso isso aconteça, você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. Se achar necessário pode nos procurar pelo telefone (42) 3621-1057 da pesquisadora Bernadete Bastos Valentim.

Mas há coisas boas que podem acontecer como conhecer o que pensam e como ocorre o desenvolvimento da moralidade nas crianças e adolescentes superdotadas e assim podermos ajudar outras pessoas que sejam iguais a você.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa faremos a divulgação por meio de artigos e apresentação em eventos científicos que falem deste tema.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar a pesquisadora Bernadete Bastos Valentim. Eu escrevi o telefone na parte de cima desse texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “O desenvolvimento moral de crianças e adolescentes com altas habilidades/superdotação.” Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Guarapuava, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) pesquisador (a)

## **Anexo C - Carta de Anuência**



### **CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, José Valdir Kukelcik, Chefe do Núcleo Regional de Educação de Guarapuava/PR, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada “Altas habilidades/superdotação: um estudo do desenvolvimento moral” sob responsabilidade da pesquisadora Bernadete de Fátima Bastos Valentim no Colégio Estadual Manoel Ribas. Para isto, serão disponibilizados à pesquisadora o espaço físico da Sala de Recursos Multifuncionais de Altas Habilidades/Superdotação.

Guarapuava, 18 de setembro de 2013.

---

José Valdir Kukelcik  
Chefe do Núcleo Regional de Educação  
Guarapuava/PR