

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

CARLA MARIA DE SCHIPPER

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MORAL E DA COGNIÇÃO
DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: INDÍCIOS DE
INTERFERÊNCIAS ESCOLARES**

GUARAPUAVA
2015

CARLA MARIA DE SCHIPPER

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MORAL E DA
COGNIÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL: INDÍCIOS DE INTERFERÊNCIAS
ESCOLARES

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

Orientador: Prof. Dra. Carla Luciane
Blum Vestena.

GUARAPUAVA
2015

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

S336p Schipper, Carla Maria de
O processo de construção da moral e da cognição de crianças com
deficiência intelectual: indícios de interferências escolares / Carla Maria de
Schipper.— Guarapuava: Unicentro, 2015.
xvii, 291 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste,
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de
Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de pesquisa: Educação, Cultura
e Diversidade.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Carla Luciane Blum Vestena;

Banca examinadora: Prof^ª. Dr^ª. Tânia Stoltz, Prof^ª. Dr^ª. Ana Aparecida de
Oliveira Machado Barby.

Bibliografia

1. Educação. 2. Desenvolvimento Moral. 3. Deficiência Intelectual. 4.
Piaget, Jean. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 371.926

TERMO DE APROVAÇÃO

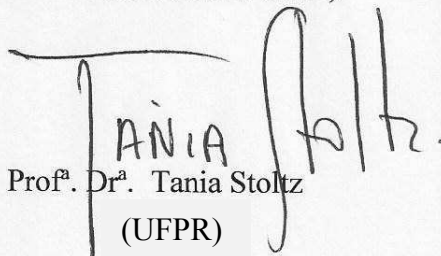
CARLA MARIA DE SCHIPPER

**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MORAL E DA COSNIÇÃO DE
CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: POSSÍVEIS
INTERFERÊNCIAS ESCOLARES.**

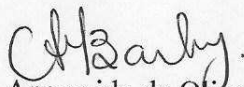
Dissertação aprovada em 06/04/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:



Prof^a. Dr^a. Carla Luciane Blum Vestena
(Orientadora/UNICENTRO)



Prof^a. Dr^a. Tania Stoltz
(UFPR)



Prof^a. Dr^a. Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR
2015

Dedico:

***Aos alunos e alunas que fizeram e fazem
minha vida tão especial;
A minha mãe Geni pelo exemplo de
generosidade;
Ao meu pai Kees pela curiosidade;
Ao marido Rafael pela cumplicidade;
Aos meus filhos Ralph e Hector por me
fazerem sentir amor inexplicável.***

AGRADECIMENTOS

Consagro este trabalho a Deus e minha eterna gratidão a Ele pela oportunidade em conhecer a sua palavra e perceber que todas as orientações para um desenvolvimento moral autônomo já está disponível há muito tempo na bíblia.

Ao Sr. Valdeney Domingues e Elisandra Shoroeder pelo incentivo à pesquisa ao abrir as portas da instituição pesquisada.

Aos pais pela liberação de seus filhos para participar da pesquisa, e principalmente, aos alunos que nos momentos de coleta e transcrição reafirmaram a convicção de que escolhi a profissão certa.

À Carla Luciane Blum Vestena, pelo privilégio em ser orientada por ela, pelos conhecimentos e bibliografias compartilhadas, pelos direcionamentos, pelas palavras de incentivo e por participar do alcance de uma meta.

À UNICENTRO, seus funcionários e professores, pela competência em ofertar muitas oportunidades de crescimento no saber, na profissão docente e na trajetória de pesquisadora da educação.

Aos professores Aliandra C. M. Lira, Rafael S. Guimarães, Alessandro de Melo Emerson L. Velozo e Carla L. B. Vestena, pelo conhecimento, reflexões e pelas aulas que deixarão saudades.

Às professoras Tânia Stoltz e Ana Barby, pelas valorosas contribuições na qualificação e participação na defesa.

À pedagoga Nilse Tussolini pelo auxílio na organização da pesquisa.

Aos meus colegas de profissão na área de educação e educação especial de Arapoti e Guarapuava, em especial todas as pedagogas e professoras que contribuíram com a coleta de dados.

Aos meus colegas de turma, em especial “As Piagetes”, por ouvirem com tanta paciência os devaneios de uma pesquisadora, pelas palavras de apoio e, principalmente, pela amizade que ficará para sempre.

À SEED, pela liberação de minhas atividades de trabalho para dedicação exclusiva ao mestrado, torcendo que isto se torne política pública efetiva.

Finalmente, de modo póstumo, agradeço a Jean Piaget que dedicou uma vida em conhecer o desenvolvimento das crianças e cujos trabalhos depois de mais de 80 anos ainda oferecem muitas respostas e conhecimento para novas pesquisas.

...O amor é paciente, é benigno, o amor não arde em ciúmes, não se ufana, não se ensoberbece, não se conduz inconvenientemente, não procura os seus interesses, não se exaspera, não se ressentido do mal; não se alegra com a injustiça, mas regozija-se com a verdade. (I Coríntios 13:4-6)

RESUMO

SCHIPPER, Carla Maria de. *O Processo de Construção da Moral e da Cognição de Crianças com Deficiência Intelectual: Possíveis Interferências Escolares*. 2015. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

Esta pesquisa objetiva demonstrar a forma como a pessoa com Déficit Intelectual concebe e desenvolve sua capacidade de percepção dos valores morais relacionados à construção da noção de justiça e compreender as singularidades de seu raciocínio através das contribuições da Epistemologia Genética. A pesquisa compreendeu um estudo exploratório e empírico com vinte e sete crianças e pré-adolescentes com deficiência intelectual analisando indícios de interferências escolares na constituição da moral utilizando o Método Clínico Piagetiano. Avaliou-se através de doze provas operatórias o desenvolvimento do raciocínio dos alunos, em seguida se buscou através da apresentação de dezessete dilemas morais, observar o desenvolvimento da noção de justiça e a última parte constituiu-se de entrevista com sete professores e quatro membros da equipe pedagógica para avaliar os procedimentos de educação moral. No âmbito cognitivo constatamos a ausência de reversibilidade, descentração e a não conservação imprimindo consequências no desenvolvimento cognitivo e moral. No âmbito da interação social e afetiva, a obediência cega ao adulto em decorrência do respeito unilateral alimentada pela crença historicamente construída de incapacidade autônoma está relacionada à submissão da pessoa com Deficiência Intelectual e conseqüentemente ao respeito unilateral ao adulto. Quanto às interferências escolares encontramos indícios negativos de influências como o respeito unilateral, a metodologia de resolução de conflitos e o uso de premiações e punições. Em contraponto, observamos indícios positivos como a cooperação, o respeito mútuo e a metodologia adotada no dia a dia da escola. Na relação cognição/moral, concluímos que o desenvolvimento da moral, caminha a uma velocidade desigual. Na moral a cooperação e a solidariedade são valorizadas e estimuladas, no entanto, cognitivamente estratégias construtivistas não são empregadas, pelo contrário, se trabalha com os alunos como se permanecessem no nível pré-operatório e com metodologia e estratégias comportamentalistas.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Moral. Deficiência Intelectual. Jean Piaget

ABSTRACT

SCHIPPER, Carla Maria de. *The Process of the Construction of Morality and Cognition in Children with Intellectual Disabilities: School Interferences*. 2014. 231 p. Dissertation (Master's Degree in Education) - Centro-Oeste State University, Guarapuava, 2015.

This study aims to demonstrate the way in which people with Intellectual Disability conceive and develop their ability to perceive moral values related to the construction of the notion of justice and understand the singularities of his reasoning through the contributions of Genetic Epistemology. We conducted an exploratory and empirical study using Piaget's Clinical Method, with twenty-seven intellectually disabled children and preadolescents to show possible signs of school interferences in the formation of morality. We evaluated through twelve operational tests the development of the students' reasoning. Following this, seventeen moral dilemmas were presented with the aim of observing the development of the notion of justice. Finally, seven teachers and four members of the pedagogical team were interviewed in order to assess moral education procedures. On the cognitive level we noted the absence of reversibility, decentration and non-conservation, resulting in consequences for cognitive and moral development. On the level of social and affective interaction, unquestioning obedience to adults as a result of unilateral respect arising from the historically built belief in their inability to be autonomous which in turn produced the submission of people with Intellectual Disabilities and, as a consequence, unilateral respect for adults. With regard to school interferences, we found negative signs of influences such as unilateral respect, conflict solution methods and the use of prizes and punishment. On the other hand, we also noted positive signs, such as cooperation, mutual respect and the methods used in everyday school life. In relation cognition / moral, we conclude that the development of moral, walks to an uneven speed. In moral cooperation and solidarity are valued and encouraged, however, cognitively constructivist strategies are not employed, contrariwise they work with students as if they remained in the preoperative level and use methodology and behavioral strategies.

KEYWORDS: Moral Development. Intellectual Disability. Jean Piaget

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 Diferenças inteligência sensório-motora e inteligência conceitual.....	39
Figura 1.2 Desenvolvimento da afetividade.....	57
Figura 2.1 Elementos do realismo moral.....	87
Figura 2.2 Relações da justiça.....	96
Figura 2.3 Desenvolvimento da noção de justiça.....	97
Figura 3.1 Sexo e média de idade.....	119
Figura 3.2 Modelo prova de conservação de tamanho.....	130
Figura 3.3 Ilustração dilema justiça retributiva x distributiva.....	138
Figura 4.1 Resultados provas operatórias.....	154
Figura 4.2 Comparativo idades/resultados.....	156
Figura 4.3 Prova transvasamento de líquido.....	157
Figura 4.4 Prova conservação de massa.....	158
Figura 4.5 Prova conservação de quantidades descontínuas.....	159
Figura 4.6 Prova de conservação de número.....	160
Figura 4.7 Prova de correspondência termo a termo.....	161
Figura 4.8 Prova de conservação de tamanho.....	162
Figura 4.9 Prova de conservação de comprimento 1.....	162
Figura 4.10 Prova de conservação de comprimento 2.....	163
Figura 4.11 Prova de classificação aditiva visual.....	165
Figura 4.12 Prova de seriação simples.....	167
Figura 4.13 Prova de seriação complexa.....	168
Figura 4.14 Prova de ordenação simples para correspondências seriais.....	169
Figura 4.15 Avaliação Desenvolvimento da Noção de Justiça.....	172
Figura 4.16 Pontuação Individual.....	173
Figura 4.17 Resultado geral com número e porcentagem.....	173

Figura 4.18 Respostas por heteronomia.....	174
Figura 4.19 Respostas por autonomia nascente.....	175
Figura 4.20 Respostas em nível intermediário.....	176
Figura 4.20-a Escore das Idades.....	177
Figura 4.21 Resultados questões de desajeitamento.....	179
Figura 4.22 Porcentagem dilemas sobre roubo.....	182
Figura 4.23 Evolução responsabilidade subjetiva.....	184
Figura 4.24 Distribuição por idade de respostas em desacordo com a punição coletiva.....	192
Figura 4.25 Resultados punição coletiva.....	193
Figura 4.26 Comparativo justiça imanente dilemas 1 e 2.....	194
Figura 4.27 Respostas por justiça distributiva ou retributiva- Dilema 13.....	198
Figura 4.28 Resultado dilema 14.....	200
Figura 4.29 Evolução justiça distributiva dilema 13.....	203
Figura 4.30 Evolução justiça distributiva dilema 14.....	203
Figura 4.31 Resultados choque à submissão adulta.....	205
Figura 4.32 Obediência X Igualdade.....	209
Figura 4.33 Justiça entre as crianças.....	209
Figura 4.34 Resultado geral por idade.....	215
Figura 4.35 Pesos na constituição da justiça dos pesquisados.....	217
Figura 4.36 Resultado moral e cognição.....	220
Figura 4.37 Resultado moral e cognição – porcentagem.....	222
Figura 4.38 Porcentagens uso de premiação e punição.....	235
Figura 5.1 Interferências escolares na noção de justiça.....	246

LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1 Caracterização dos alunos.....	120
Quadro 4.1 Síntese dos resultados.....	155
Quadro 4.2 Resultados gerais cognição e moral.....	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1: Média de Respostas Sanção/Justiça Distributiva.....	185
Tabela 4.2. Média de Respostas por Responsabilidade Coletiva.....	189
Tabela 4.3. Justiça Imanente Respostas por Heteronomia.....	197

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	24
1. DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E AFETIVO.....	24
1.1 CONCEITOS GERAIS DA TEORIA PIAGETIANA.....	24
1.2. INTELIGÊNCIA NÃO VERBAL (0 a 2-3 ANOS).....	30
1.3. INTELIGÊNCIA VERBAL OU REFLETIDA	37
1.3.1 Pensamento Pré-Operatório (2-3 anos a 7-8 anos)	37
1.3.2 Pensamento Operatório Concreto (7-8 a 11-12 Anos).....	45
1.3.3 Pensamento Operatório Formal (11-12 a 14-15 Anos)	50
1.4 AFETIVIDADE, RELAÇÕES INTERINDIVIDUAIS E INTELIGÊNCIA.....	55
1.4.1 O Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo da Criança e do Adolescente com Deficiência Intelectual	58
1.4.2 Desenvolvimento Social e Afetivo	70
CAPÍTULO II	74
2. PRESSUPOSTOS DA TEORIA DO JUÍZO MORAL DE JEAN PIAGET	74
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	74
2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO JUÍZO MORAL.....	76
2.2.1 Anomia	84
2.2.2 Heteronomia.....	86
2.2.3 Autonomia	88
2.3 DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA.....	90
2.4 MORAL E INTELIGÊNCIA	97
2.5 DESENVOLVIMENTO MORAL E EDUCAÇÃO	102
2.5.1 Desenvolvimento Moral nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná	110
CAPÍTULO III	117
3 A PESQUISA EMPÍRICA.....	117
3.1 MATERIAIS E MÉTODOS.....	117
3.2 SUJEITOS DE PESQUISA.....	119
3.2.1 Alunos	119
3.2.2. Professores e Pedagogos	121

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	122
3.4 PROCESSOS OPERATÓRIOS	122
3.4.1 Procedimentos	124
3.4.1.1 Pensamento pré-operacional	125
3.4.1.2. Pensamento operatório concreto.....	132
3.4.2 Avaliação das Condutas das Crianças nas Provas Clínicas	136
3.5 DILEMAS MORAIS	137
3.5.1. Procedimentos	140
3.5.1.1. Realismo moral	141
3.5.1.1.1 Desajeitamentos.....	141
3.5.1.1.2 Roubo.....	142
3.5.1.2 Noções de Justiça	143
3.5.1.2.1 Sanção	143
3.5.1.2.2 Punição Coletiva	145
3.5.1.2.3. Justiça imanente	146
3.5.1.2.4 Justiça distributiva X retributiva	147
3.5.1.2.5 Choque à Submissão do Adulto	148
3.5.1.2.6 Justiça na relação entre crianças	149
3.5.2 Avaliação.....	150
3.6 DESENVOLVIMENTO MORAL NA ESCOLA ESPECIAL.....	150
3.6.1 Entrevista Equipe Pedagógica	151
3.6.2 Entrevista Professores	152
3.6.3 Avaliação.....	153
3.7 VARIÁVEIS DE ANÁLISE	153
CAPÍTULO IV.....	154
4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	154
4.1 RESULTADOS PROCESSOS OPERATÓRIOS	154
4.1.1 Transvasamento de Líquidos	156
4.1.2 Conservação de Massa.....	157
4.1.3 Conservação de Quantidades Descontínuas	158
4.1.4 Conservação de Número.....	159
4.1.5 Correspondência Termo a Termo	160

4.1.6 Conservação de Tamanho	161
4.1.7 Conservação de Comprimento	162
4.1.8 Conservação de Comprimento	163
4.1.9 Classificação Aditiva Visual	164
4.1.10 Seriação Simples	166
4.1.11. Seriação Complexa	167
4.1.12 Ordenação Simples de Gravuras para Correspondências Seriais	168
4.1.13 Discussões Provas Operatórias	169
4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO DESENVOLVIMENTO MORAL	171
4.2.1 Realismo Moral	178
4.2.2 Sanção ou Justiça Retributiva	184
4.2.3. Responsabilidade Coletiva	189
4.2.4. Justiça Imanente	193
4.2.5 Justiça Retributiva X Justiça Distributiva ou Igualitária.....	197
4.2.6. Choque à Submissão do Adulto	204
4.2.7 Justiça na Relação entre Crianças	208
4.2.8 Discussões Desenvolvimento Moral.....	212
4.3 DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNIÇÃO	217
4.4 DESENVOLVIMENTO MORAL NA ESCOLA ESPECIAL	224
4.4.1 Resultados Equipe Pedagógica	225
4.4.2 Resultados Professores	227
4.4.3 Discussões Desenvolvimento Moral na Escola Especial.....	237
5. CONCLUSÕES	242
5.1 ASPECTO COGNITIVO	242
5.2 DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA.....	242
5.3 DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNITIVO	243
5.4 PROCEDIMENTOS DE EDUCAÇÃO MORAL	244
5.5 INDÍCIOS DE INTERFERÊNCIAS ESCOLARES	245
5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	248
REFERÊNCIAS	251
APÊNDICES	256
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUIÇÃO PESQUISA	257

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS	258
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PROFESSORES E PEDAGOGOS	261
APÊNDICE D - EXEMPLO PROTOCOLO DE ANÁLISE DAS PROVAS OPERATÓRIAS PIAGETIANAS.....	264
APÊNDICE E – FICHA DE ANÁLISE DAS PROVAS OPERATÓRIAS.....	266
APÊNDICE F - EXEMPLO PROTOCOLO DE ANÁLISE DILEMAS.....	267
APÊNDICE G – FICHA DE ANÁLISE DILEMAS.....	271
APÊNDICE H - PROTOCOLO DE ANÁLISE ENTREVISTA PROFESSORAS.....	273
APÊNDICE I - PROTOCOLO ENTREVISTA COM EQUIPE PEDAGÓGICA.....	280
APÊNDICE J - ADAPTAÇÕES DILEMAS EM QUADRINHOS	283
APÊNDICE K - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	290

INTRODUÇÃO

A experiência de uma vida de trabalho com bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência intelectual implicaram em uma busca constante por respostas a questionamentos sobre o funcionamento cognitivo e as melhores estratégias de intervenção pedagógicas. Com a experiência e formações, estas inquietudes foram sendo respondidas e novas foram se constituindo, principalmente, no que se refere à conceituação e a compreensão da deficiência pela sociedade.

Este interesse nasceu da constatação de que as diferentes formas de se compreender a Deficiência Intelectual implicaram de forma incisiva na construção da subjetivação dos sujeitos, onde os sentidos da constituição da identidade foram tomados como evidentes apoiados pela medicalização da deficiência ou patologização.

Compreendemos que marcadores culturais produzidos historicamente imprimem na subjetivação da pessoa com deficiência intelectual um caráter de subordinação, obediência e sujeição a decisões tomadas por outros, impedindo a observação dos direitos individuais, das iniciativas de manifestação da individualidade. Sobre a alegação de proteção, inabilitam a construção da autonomia do Deficiente Intelectual. Porquanto, percebemos que caberia uma reflexão sobre o desenvolvimento afetivo/social da pessoa com deficiência intelectual diante de tantas interferências.

Especificando o amplo campo do desenvolvimento social e afetivo, surgiu o interesse no desenvolvimento da moral, porém, conscientes de que trilharíamos um campo estreitamente explorado, já que poucos são os estudos que se ocupam da compreensão do desenvolvimento afetivo do Deficiente Intelectual.

Pesquisa realizada por Garcia e Vestena (ICV-UNICENTRO,2012) com a finalidade de buscar publicações sobre a moral das crianças com necessidades especiais na Revista Brasileira de Educação Especial, entre os anos de 2005 a 2010, concluiu que não existem estudos referentes a este tema. A busca em outros bancos de dados mostra que há muitas pesquisas no campo da cognição,

psicomotricidade, técnicas de ensino e reabilitação, entretanto, em relação ao desenvolvimento moral são praticamente nulas.

Pelas razões expostas acima este trabalho objetivou compreender a forma como a pessoa com Deficiência Intelectual (DI) concebe e desenvolve sua capacidade de percepção dos valores morais, como se dá esse processo evolutivo e quais são as estruturas que alicerçam seus pensamentos morais e seu desenvolvimento cognitivo. O espaço principal desta pesquisa foi o âmbito escolar especial, desta forma, tornou-se premente analisar indícios de interferências das experiências de interação escolar, das metodologias de desenvolvimento social e das estratégias de resolução dos conflitos para o desenvolvimento da moral da justiça.

Para alcançar os fins a que se destina, traz em seu conjunto analítico as contribuições da epistemologia genética para a compreensão do desenvolvimento do juízo moral, relaciona as interfaces entre o desenvolvimento moral e a educação e descreve as especificidades do desenvolvimento cognitivo, social e da construção da noção de justiça da criança com Deficiência Intelectual.

As hipóteses levantadas neste trabalho são de que as crianças com Deficiência Intelectual apresentam uma forma peculiar de desenvolvimento cognitivo e moral e as experiências de interação escolar e práticas de ensino a que são submetidas exercem uma parcela da influência na construção das suas representações sócio morais, portanto, não seria a escola especial a única a exercer esta influência.

Compreendemos que múltiplos são os agentes de interferências na constituição da moral da pessoa com deficiência intelectual, como família, igreja, comunidade local e ainda a construção de significados produzidos pela concepção social do conceito de deficiência, ou seja, abarcam além de aspectos relacionais, fatores de ordem social e cultural.

As interferências produzidas em meio período de convivência escolar são uma parcela das possíveis interferências circunscritas no desenvolvimento da noção de justiça dos sujeitos pesquisados. Dito isto, as interferências escolares

foram analisadas levando-se em conta o universo social e cultural que compõem suas relações interindividuais fora da escola.

Toda sociedade humana é permeada por uma estruturação própria de regras, princípios e valores morais que possibilitam uma organização social, isto significa que, independentemente da forma ou de padrões culturais e religiosos, qualquer sociedade, em qualquer tempo, possui um conjunto de moral. Entretanto, há diferentes formas de estudo da moral humana, dentre elas, as que se ocupam em compreender os caminhos mentais percorridos por uma pessoa que segue ou não o conjunto moral de sua sociedade.

Esta foi a base epistemológica escolhida, por esta razão a teoria basilar deste trabalho sustenta-se na publicação de Jean Piaget (1932), “O Juízo Moral na Criança” e de outros autores que a interpretaram. Como pioneiro no estudo da gênese do desenvolvimento do juízo moral, sua obra foi e continua sendo mencionada por muitos pesquisadores que se preocupam em compreender a forma como as pessoas concebem e desenvolvem sua própria capacidade de percepção dos valores morais, como se dá esse processo evolutivo e quais são as estruturas que alicerçam os comportamentos morais no desenvolvimento cognitivo e na vida escolar. Conforme salienta Menin (1996, p. 89), a moralidade no trabalho piagetiano é algo maior do que saber as boas regras ou as leis constituídas sobre como agir; ela implica em refletir no por que seguir certas regras ou leis, mais do que em obedecê-las cegamente.

Os resultados obtidos por Piaget referendam os postulados Kantianos da existência de duas morais na criança que, conseqüentemente, influenciarão na vida adulta: a heteronomia e a autonomia, entretanto, destaca a indissociabilidade entre a maturidade moral e o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a moral amparada na racionalidade. O alcance social de sua obra amplia-se, por considerar o espaço escolar como ambiente privilegiado para o desenvolvimento do juízo moral, destacando que o objetivo da educação moral deva ser “[...] constituir personalidades autônomas aptas à cooperação” (PIAGET, 1930/1996 p.9).

Os pressupostos da psicogênese do desenvolvimento moral foram aprofundados nesta pesquisa através das obras piagetianas: O Juízo Moral da

Criança (1932) e Procedimentos da Educação Moral (1996). Para ampliar o universo analítico foram utilizadas as contribuições de diversos pesquisadores que já se debruçaram nestas obras e realizaram estudos sobre moral na perspectiva piagetiana.

Sustentado por esta teoria basilar apresentamos as considerações de pesquisadores que se preocupam em conscientizar a comunidade escolar sobre o necessário desenvolvimento de ambientes cooperativos com vistas ao alcance da autonomia moral e conseqüentemente de ambientes livres da coação.

Levando em conta a indissociabilidade entre a maturidade moral e o desenvolvimento cognitivo, visto que Piaget concentrou suas pesquisas “[...] no modo de raciocinar das pessoas em relação às suas decisões morais e não sobre o comportamento” (DUSKA E WHELAN, 1994, p.15) , as contribuições de Piaget na gênese do desenvolvimento cognitivo foram essenciais para situar os processos racionais do desenvolvimento moral.

Conforme pontua Piaget (1975, p. 343), os estágios de desenvolvimento cognitivo correspondem a uma sucessão constante, mas as idades podem variar de uma sociedade a outra, fato comprovado por aplicação de testes em variados países. Isto posto depreende-se que o Deficiente Intelectual, diante da variação de velocidade e duração de seu desenvolvimento peculiar obedece a essa ordem.

Fatores específicos da cognição e do desenvolvimento social da pessoa com Deficiência Intelectual foram aprofundados, não como um caráter classificatório, mas como forma de compreender a hierarquia das estruturas mentais. Para esta tarefa utilizaremos como referencial de base o trabalho de Inhelder (1943) na compreensão das características funcionais do raciocínio do Deficiente Intelectual.

Considerando que o campo de pesquisa constitui-se de um espaço educativo, observar como os conteúdos e concepções filosóficas acerca da educação moral são abordados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e nos referenciais estaduais torna-se imprescindível, principalmente, para observar se as recomendações têm sido efetivadas no campo pesquisado.

Em síntese, o trabalho em seu conjunto teórico, apresentou no Capítulo I o Desenvolvimento Intelectual e Afetivo em bases piagetianas apresentando inicialmente as etapas do desenvolvimento intelectual para em seguida aprofundar a afetividade, as relações interindividuais e a inteligência, finalizando com o desenvolvimento cognitivo e afetivo da pessoa com Deficiência Intelectual.

O Capítulo II discorre sobre o desenvolvimento moral, iniciando com a apresentação dos pressupostos da teoria do juízo moral de Jean Piaget, discorrendo sobre o processo de construção do juízo moral e do desenvolvimento da noção de justiça e as relações entre a moral e a inteligência. Discorre ainda sobre o desenvolvimento moral na educação e nos referenciais e orientações dos órgãos reguladores.

O capítulo III traz os encaminhamentos metodológicos da pesquisa empírica descrevendo inicialmente os materiais e métodos, os sujeitos e os procedimentos éticos. Em seguida são apresentados os procedimentos de aplicação e avaliação dos processos operatórios, dos dilemas morais e da pesquisa com professores e pedagogos, bem como são apresentadas as variáveis de análise.

O capítulo IV apresenta a análise dos dados com os resultados e discussão dos processos operatórios, do desenvolvimento moral e dos indicadores de relação entre a moral e a cognição, para finalmente analisar e discutir os resultados do desenvolvimento moral na escola especial.

O Capítulo V, dedicado às conclusões, condensa os aspectos conclusivos dos eixos da pesquisa: o aspecto cognitivo, o desenvolvimento da noção de justiça, a relação entre moral e cognição, os procedimentos de educação moral, para, enfim, apurar os indícios de interferências escolares. As considerações finais apresentam uma reflexão das colaborações da pesquisa para o desenvolvimento intelectual e moral das pessoas com deficiência intelectual.

Diante das vicissitudes do conceito social de deficiência e das práticas da Educação Especial acreditamos que esta pesquisa permitirá uma reflexão quanto à necessidade de crença em um sujeito idiossincrático, com poder de dirigir o curso de sua vida, fazer escolhas e tomar decisões. Este crédito possibilitará

ações educativas visando o desenvolvimento de práticas e atitudes com vistas ao desenvolvimento da autonomia moral da pessoa com deficiência intelectual.

Este estudo articula-se à linha de pesquisa Educação, Cultura e Diversidade em uma demanda de consideração da diversidade social, cultural e intelectual visando superar relações pautadas na unilateralidade e coação, aproximando-se de práticas e atitudes com vistas ao desenvolvimento da cooperação e da autonomia moral.

CAPÍTULO I

1. DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL E AFETIVO

1.1 CONCEITOS GERAIS DA TEORIA PIAGETIANA

Compreender a construção da inteligência pelo viés dos preceitos piagetianos de equilibrações sucessivas de esquemas constantemente modificados torna-se capital para elucidar como a criança constrói o processo lógico de seu pensamento e da afetividade e suas implicações no desenvolvimento moral. Desta feita, a revisão de seus principais achados sobre a gênese da inteligência será um exercício necessário.

Piaget (1972) descreve o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente em termos de busca por equilíbrio, em uma construção contínua que assenta estruturas novas a partir de bases já constituídas. “[...] o desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior (Ibid., p. 11)”.

Isto significa que o equilíbrio atua como coordenador da maturação interna do organismo nas ações do sujeito com o meio físico e social, ou melhor, componentes internos e as ações do meio sobre o organismo provocam conflitos que desestabilizam-no provocando uma nova ação que modifica uma estrutura prévia, por isso, Piaget sintetiza a noção de equilíbrio psicológico como mecanismo de “[...] compensação proveniente das atividades do sujeito em resposta às perturbações exteriores [...]”. (Ibid, p. 94).

Neste mecanismo as explicações piagetianas sobre o processo de equilibração assentam-se sobre mais uma característica: a de equilíbrio como uma estabilidade móvel, já que uma ação operatória pode ser móvel, mas a estrutura se mantém estável. Somada às duas anteriores, a característica de equilíbrio relacionado com a atividade do sujeito sobre os mecanismos de desestabilização compõe-se da qualidade do equilíbrio como sendo ativo, já que

para se opor ao fator ou ação que propiciou um desequilíbrio ele precisa estar suficientemente ativo para conservar uma estrutura. Ou seja, o processo de equilíbrio, é um componente intrínseco no processo de desenvolvimento mental, tanto orgânico quanto psicológico, possuindo diversas formas de regulação interna, a depender das diversas fases do desenvolvimento.

Na relação com o meio, na busca por equilíbrio, há os modos particulares de resposta do sujeito nas específicas etapas do desenvolvimento, que são denominados como esquemas ou estruturas que se constituirão por elemento de maturação, influência do meio físico e das transformações decorrentes da mútua relação da primeira com a segunda. Essa noção básica da epistemologia genética trata-se de uma maneira do sujeito aplicar dados conhecidos a dados novos permitindo erigir generalizações, desta feita, “[...] um esquema é um modo de reações suscetíveis de se reproduzirem e suscetíveis, sobretudo de serem generalizadas [...]” (PIAGET, 1954/2014, p. 189), quando uma ação é repetida em situações parecidas.

Piaget (1972) confere à gênese e estrutura uma relação de interdependência, pois a primeira encontra-se apoiada na segunda, conferindo-lhes uma relação dialética. A psicologia da inteligência confere ao termo a ideia de desenvolvimento a partir de um estado inicial que se prolonga em passagens de uma estrutura menos equilibrada para outra de equilíbrio superior, ou seja:

[...] a gênese é um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo, de maneira contínua, de um estado *A* a um estado *B*, sendo este mais estável que o estado inicial e constituindo o seu prolongamento (Ibid, p. 134).

A gênese e o esquema ou estruturas estão intrinsecamente relacionadas com o equilíbrio, já que através de experimentações ativas, o organismo ajusta os esquemas iniciais que ao sobreporem-se convertem-se em novos esquemas, logo, novas descobertas levam a uma transformação. Isto se dá de uma maneira não linear, porém, progressiva e cíclica em transposição de fases e etapas em que esquemas primários não desaparecem, mas novos comportamentos são

somados aos anteriores complementando-os em um mecanismo autorregulador. Esta estrutura que permite a criança erigir o conhecimento, em síntese: “a inteligência desenvolve-se em razão de uma tendência interna de melhorar permanentemente as condições de equilíbrio. O desenvolvimento cognitivo é um processo de equilibração” (KESSELRING, 1993, p. 86).

Piaget descreveu diversos processos adjacentes a busca por equilibração, já que explicava a gênese do conhecimento pelas bases biológicas, construída na interação, onde concebia a inteligência como adaptação entre o organismo e o meio, por conseguinte uma coordenação entre os níveis endógeno e exógeno. O primeiro conceito que prescinde de descrição será a adaptação, considerando que:

O organismo adapta-se construindo materialmente novas formas para inseri-las nas do universo, ao passo que a inteligência prolonga tal criação construindo, mentalmente, as estruturas suscetíveis de aplicarem-se às do meio. (PIAGET, 1936/1978, p. 15-16)

A adaptação, descrita por Piaget, pressupõe uma organização processual que acomoda as transformações mentais desta relação mútua e constante com o meio. A ligação que se estabelece neste processo adaptativo se dá por meio do mecanismo de assimilação, que seria um ajuste entre a organização interna do organismo e as pressões externas, coordenando dados novos, ou seja:

A assimilação é o processo de incorporação do objeto aos esquemas que o sujeito já construiu. Este mecanismo permite uma primeira compreensão da realidade, que pode, contudo, ser deformada, dependendo dos esquemas práticos e conceituais que o sujeito possui. (STOLTZ, 2011, p. 18-19)

Caso o organismo adapte-se, estes dados serão incorporados, ocorrendo assim, a acomodação, outro conceito explicativo da origem e da construção do conhecimento, que, “[...] é o processo de ajuste do sujeito ao objeto novo [...]” (Ibid, 2011, p.19), em síntese, seria uma modificação nas estruturas mentais.

A acomodação também resulta das pressões exercidas pelo meio e em incorporar o conhecimento novo à estrutura já existente, entretanto, o processo se distingue no sentido de que quando um dado novo não é incorporado pela estrutura já existente, no caso por processo de assimilação, o pensamento precisa ser reestruturado para construir novos esquemas, para adaptar-se a nova situação, ou reequilibrar-se.

Novos contatos com objetos ou situações provocam conflito ou um desequilíbrio impedindo a ocorrência de mudanças na estrutura, esta construção cognitiva ajusta as demandas do meio e as atividades do sujeito, voltando ao equilíbrio em uma reestruturação a um esquema de assimilação existente, como um “[...] ajustamento às novas circunstâncias de esquemas anteriores já constituídos [...]” (PIAGET, 1936/1978, p. 278), processo denominado como *equilíbrio majorante*.

Piaget (Ibid., p.17), assevera que a adaptação seria “[...] um equilíbrio entre assimilação e acomodação [...]”, aplicando o mesmo princípio à inteligência que seria a aquisição de novos dados por experiência. Todos estes mecanismos, comportam uma estruturação do pensamento e da própria inteligência em esquemas que, fruto das experiências nas inter-relações e por processos sucessivos de acomodação e assimilação, proporcionam significação às descobertas da criança conduzindo a uma adaptação intelectual. Em suma:

[...] nesta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é *assimilação* do dado a esquemas anteriores (assimilações a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, *acomodação* destes esquemas à situação atual. (PIAGET, 1972, p. 95-96)

Relacionado a estes mecanismos encontram-se as necessidades e interesses que impulsionarão o sujeito na realização das ações correspondentes de acordo com suas motivações internas ou externas, incluindo os aspectos afetivos, com dados que já foram agregados, levando a assimilação mental:

Pode-se dizer que toda necessidade tende: 1º, a incorporar as coisas e pessoas à atividade própria do sujeito, isto é, “assinalar” o mundo exterior às estruturas já construídas, e 2º, a reajustar estas últimas em função das transformações ocorridas, ou seja “acomodá-las” aos objetos externos. (Ibid, 1972, p. 15)

Conseqüentemente, no que se refere a aprendizagem, esta sempre ocorre quando houver empenho do sujeito para alcançar assimilação nas sucessivas ações de acomodação, inclusive Piaget (1936/1978, p. 279) destaca que “[...] a aprendizagem não é outra coisa, com efeito, senão uma reação circular que se desenvolve por meio de assimilações reprodutivas, cognitivas e generalizadoras [...]”, porquanto, desde bebê a criança assimila o mundo dos objetos e do real de variadas formas: reprodutiva para aprender por meio de repetição e imitação, cognitiva pois envolve reconhecimento e diferenciação entre os objetos e generalizadora para que a criança incorpore objetos cada vez mais variados aos esquemas.

As respostas que cada sujeito dará aos processos de assimilação e acomodação serão diferentes a depender, evidentemente, da etapa do desenvolvimento. Estas etapas são descritas amplamente como formas sensoriais e perceptivas e formas operatórias, mais especificamente seriam as fases sensoriais do lactante, a construção do sistema de operações concretas da segunda infância, e, por fim, a construção do pensamento hipotético dedutivo do adolescente.

Cada etapa compreende uma forma diferente de tomar consciência das ações e das relações, ou seja de interiorização destas ações, que é a origem das estruturas operatórias já que tomar consciência implica em uma escolha entre um conjunto de fatores e elementos novos que gerarão desequilíbrios. O conhecimento é organizado por estruturas de base motora, inicialmente, que avançam e se reestruturam sucessivamente até a chegada a níveis de conceitualização. Este processo se dá por formas distintas e também sucessivas de equilíbrio das experiências físicas mais elementares até as experiências lógico-matemáticas. Como descrito anteriormente, Piaget denominava esse processo como equilíbrio majorante,

[...] no entanto, conseguiu caracterizar definitivamente o próprio processo de equilibração como uma abstração reflexiva. A equilibração “majorante” esclarece perfeitamente as trocas do organismo com o meio, enquanto estas não envolvem conceitos; a abstração reflexiva explica melhor as reorganizações endógenas que envolvem representações imagéticas. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 67)

Assim, o processo de equilibração pode ser expresso por abstração empírica, abstração reflexionante e o processo intermediário denominado abstração pseudoempírica, todas presentes nos níveis de desenvolvimento, mas apresentam características distintas em cada nível.

A abstração empírica, a forma mais elementar de abstração, caracterizada por Piaget (1977/1995) procede das ações e operações do sujeito apoiado sobre objetos ou aspectos materiais da ação, oriundos de esquemas sensório motores ou conceituais não fornecidos por este objeto, porém, construídos anteriormente pelo sujeito. Já a abstração reflexionante se apoia sobre todas as atividades cognitivas para delas retirar elementos a serem usados para resolver novos problemas ou para novas adaptações, ou seja, ocorre uma reflexão do processo de construção de um novo dado. A abstração pseudoempírica, sendo intermediária entre as anteriores carrega em uma forma de abstração reflexionante, traços da abstração empírica.

As evoluções do pensamento que caracterizam o raciocínio infantil, foram profundamente estudadas por Piaget e sua equipe, através de múltiplas experiências utilizando o método clínico, que abrangem explicações e justificativas para reações específicas em cada faixa de idade e desenvolvimento cognitivo. As características de cada estágio, a terminologia e os procedimentos de investigação serão detalhadas a frente, com o precípuo fim de se compreender a forma de construção do pensamento operatório pela criança.

1.2. INTELIGÊNCIA NÃO VERBAL (0 a 2-3 ANOS)

Piaget dedicou as obras “O Nascimento da Inteligência na Criança (1936/1978), A Construção do Real na Criança (1937/1979) e a Formação do Símbolo na Criança (1945/1978)”, para conhecer os primórdios da inteligência do lactente, denominada fase pré-verbal, pois, o bebê tem como instrumentos apenas as percepções e os movimentos, ainda não tem a posse da linguagem. Nas palavras de Piaget:

Pode-se chamar-lhe “período sensório-motor” porque, à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles. “(PIAGET E INHLEDER, 1982, p. 11)

Durante os primeiros dezoito meses a dois anos, com a linguagem ainda ausente, as atividades da criança geram equilíbrios instáveis, incompletos, pois as estruturas endógenas ainda abrigarão múltiplas reações aos infindos estímulos do meio, característicos de uma fase de adaptação permanente e fundamental para as etapas ulteriores, sendo a última sempre mais estável do que a precedente. Contudo, devido a uma espantosa evolução progressiva em um curto período, é analogamente comparada a uma “revolução copérnica em miniatura”, por Piaget (1972, p. 16).

Inicialmente, fatores hereditários condicionam o desenvolvimento intelectual, o que não significa explicar esta fase sob os preceitos inatistas, contudo, Piaget, considera a hipótese da hereditariedade como ponto de partida das reações do bebê às futuras aquisições, já que “[...] Desde os primórdios, a inteligência está integrada, em virtude das adaptações hereditárias do organismo, numa rede de relações entre este e o meio [...]” (PIAGET, 1936/1978, p. 29). Esta rede de relações amplia a interação entre sujeito e objeto que vai ser determinante para o nascimento e o desenvolvimento da cognição.

Embora a inteligência não venha programada geneticamente, o ponto de partida de todo conhecimento que será adquirido são os mecanismos reflexos e

perceptivos inatos ou estruturas elementares que inaugurarão o porvir das operações intelectuais e das atividades afetivas.

Estes componentes biológicos, herdados geneticamente, fazem parte do esquema inicial deste desenvolvimento, manifesto pelos reflexos que serão transformados em hábitos e que através de associações adquiridas conduzirão a percepção, elemento que embasará a inteligência prática ou motora característica desta etapa.

A primeira fase, restrita ao primeiro mês, corresponde ao exercício dos reflexos cujos aspectos fisiológicos internos são carregados geneticamente e tornam-se reflexos psicológicos quando ocorrem as primeiras relações com o meio. Este período é denominado estágio dos reflexos ou dos mecanismos hereditários, em “[...] um desenvolvimento histórico de natureza tal que cada episódio depende dos precedentes e condiciona os seguintes, numa evolução realmente orgânica [...]” (Ibid. p. 34).

Mesmo sendo o estágio das tendências instintivas voltadas a sobrevivência orgânica e de reflexos, pode-se observar externamente as reações do bebê que já demonstram a sistematização de interdependência entre uma atividade e outra em uma preparação para as estruturas ulteriores. Inicia-se um processo de acomodação gradual entre um esquema puramente orgânico para esquema psicológico nos primórdios da assimilação senso-motora.

Na segunda fase correspondente aos dois meses a quatro meses e meio, os reflexos consolidam-se em esquemas coordenáveis entre si marcando o aparecimento dos hábitos motores e da organização das percepções e dos sentimentos de diferenciação. O bebê repete uma ação até que a assimile e torne-se um hábito. Aqui ocorrem as primeiras adaptações adquiridas e a reação circular primária, assim denominada pois seu caráter é cíclico e repetitivo e refere-se ao que está mais próximo do bebê, ou seja, seu próprio corpo.

As adaptações diferem da fase anterior, já que agora assentam-se em aquisições do exterior, ou melhor, de adaptações não determinadas hereditariamente, que serão, a partir de agora, mais intelectuais do que orgânicas. Nesta nova fase a “[...] adaptação adquirida implica uma aprendizagem relativa

aos novos dados do meio externo, assim como uma incorporação dos objetos aos esquemas que já foram diferenciados [...]” (Ibid, p. 56).

As transformações ocorrem em função da experiência, da repetição e das novas descobertas durante as explorações motoras e experiências afetivas, prolongando as estruturas reflexas, onde o processo de acomodação começa a diferenciar-se da assimilação e começam a implicar-se em um movimento denominado como reação circular primária. Na acepção de Piaget (Ibid., p. 73):

[...] a reação circular é, pois, um exercício reflexo e tem por efeito alimentar e fortificar não já um elemento inteiramente montado, apenas, mas todo um conjunto sensório motor de novos resultados, os quais foram procurados com a finalidade, pura e simples, de obtê-los. Como adaptação a reação circular implica, segundo a regra, um polo de acomodação e um polo de assimilação.

A análise atenta e a descrição do comportamento de seus filhos Laurent, Lucienne e Jacqueline nos hábitos adquiridos e nas aquisições das reações circulares de sucção, da visão, da fonação, da audição e da preensão oferecida pela publicação “O Nascimento da Inteligência na Criança” (1936/1978), permitem concluir que em todas as adaptações sensório motoras elementares ocorre inicialmente, uma assimilação por repetição e puramente funcional orgânica dos exercícios reflexos, estes se prolongam, na segunda fase, para uma assimilação psicológica que por sua vez progride para uma assimilação dos objetos a sua função, que, gradualmente se torna generalizadora (aplicável a outras situações), pois coordena diversos objetos aos esquemas de acomodação. Nesta sucessão progressiva ocorre a assimilação recognitiva, já que o bebê passa a reconhecer os objetos que poderão ser assimilados a um determinado esquema.

Apesar de não haver ainda inteligência, pois não há ainda intencionalidade e mobilidade dos esquemas, há incorporação de mais e mais objetos novos aos esquemas conhecidos, por exemplo, o ato de sugar o mamilo materno para satisfação de uma necessidade orgânica e afetiva amplia-se para outros objetos como lençol, dedos, etc.

Na etapa subsequente, ou terceira fase, que compreende os quatro a oito meses, constitui uma transição entre as operações pré-inteligentes (marcadas pela aproximação fortuita dos objetos e as associações habituais e reflexas que levam a adaptação por mera repetição), para as ações mais externas ao seu corpo. Surge a reação circular secundária que seria um prenúncio da inteligência empírica, na medida em que o bebê progride, de uma reação circular primária para uma reação secundária, onde suas ações ampliam-se para os objetos externos, contudo, os resultados que busca dependem ainda da repetição, como na reação circular primária.

[...] a sua tendência consiste, simplesmente, em reproduzir todo e qualquer resultado interessante que tenha sido obtido em relação com o meio exterior, sem que a criança dissocie nem reagrupe, ainda entre eles os esquemas assim obtidos. (PIAGET, 1936/1978, p.153)

Esta fase é marcada por um processo em que a criança repete ações que provocam reações consideradas por ela como interessantes a fim de obter resultados, e “[...] reencontrar com o máximo de precisão possível os gestos que tiveram êxito [...]” (Ibid., p. 201), iniciando a sua ação sobre os objetos, mas para simplesmente reproduzir suas conquistas.

A quarta fase, que ocorre por volta de oito a nove meses até os doze meses, anuncia o aparecimento das primeiras condutas inteligentes, já que há uma intenção na sua ação com o meio externo e um início de coordenação de esquemas e de comportamentos para atingir objetivos, bem como, uma relação entre meios e fins por meio da coordenação mútua de esquemas secundários para serem aplicados a novas situações. “[...] o ato inteligente está assim constituído, não se limitando a reproduzir, pura e simplesmente, os resultados interessantes, mas atingi-los graças a novas combinações ” (Ibid. p. 203). A acomodação desta fase é mais elaborada que as anteriores já que os esquemas se aplicam aos objetos exteriores e a criança busca novas propriedades dos objetos.

Entre a quarta e quinta fase, considerando a capacidade da criança neste ponto em coordenar esquemas conhecidos e em tempo de compreender a noção

de permanência dos objetos, outras noções poderão a partir de agora ser analisadas na construção da conduta inteligente pela criança. Piaget (1937/1979) salienta que os progressos no processo de acomodação e a crescente capacidade subjetiva permitem a partir daqui compreender a relação da criança com as noções de objeto, espaço, causalidade e tempo, afirmando que até então:

[...] de modo geral, pode-se afirmar que, durante os primeiros meses da existência, enquanto a assimilação se mantém concentrada na atividade orgânica do sujeito, o universo não apresenta objetos permanentes nem espaço objetivo, nem tempo que interligue os acontecimentos como tais, nem causalidade exterior às próprias ações [...]. (Ibid, p.8)

Na quarta etapa, onde a criança aplica meios conhecidos a novas situações, esta passa a iniciar a compreensão da permanência de objetos, procurando fora do campo de sua percepção objetos desaparecidos, entretanto, ainda não consegue observar os deslocamentos destes objetos, não compreende ainda as relações espaciais. Porém, a criança já começa estudar a noção de espaço necessário ao deslocamento dos artefatos e coordenar a permanência visual e tátil dos objetos.

Essa progressão da noção de espaço demonstra que ela começa a concebê-lo com formas permanentes distinguindo mudanças de posição e de estado. Passa a objetivar a sua relação com o meio e a dissociar o eu dos deslocamentos das próprias coisas. Ela progride para uma saída de sua própria consciência mas a relação com os objetos permanece elementar, enfim, acerca da noção de espaço “[...] o sujeito dessa fase continua, geometricamente falando, egocêntrico: ainda não concebe as posições e deslocamentos em suas inter-relações, mas unicamente relativos a ele próprio [...]”. (Ibid., p.170)

No decorrer da quinta fase, que se inicia entre os onze ou doze meses até os dezoito meses, a criança utiliza-se de esquemas anteriormente adquiridos para adaptar-se a novas situações, mas também faz uso de novos meios por experimentação ativa, não só experimentando e adaptando-se, como reproduzindo as novidades. A criança esforça-se para assimilar as novas experiências, buscando meios originais, o que demanda atos de verdadeira

inteligência. Estas atitudes marcam o advento das reações circulares terciárias, que:

[...] é caracterizada pela constituição de novos esquemas devidos não mais a simples reprodução de resultados fortuitos, mas a uma espécie de experimentação ou de busca de novidade como tal [...]. (PIAGET, 1936/1978, p. 250)

Os esquemas tornam-se mais móveis e as acomodações precedem as novas assimilações modificando os esquemas iniciais. A criança já torna-se capaz de fazer previsões e generalizações, articula a sua ação com os resultados sobre os objetos, tateando resultados por tentativas e erros, no entanto em esforços dirigidos e controlados pela busca da novidade que “[...] constituem o equivalente sensório motor da capacidade de julgamento e discernimento intelectual [...]” (Ibid., p. 250).

O desenvolvimento em relação a permanência de objeto permite que o bebê busque objetos em que observa a movimentação mas não consegue apanhá-lo caso não perceba os deslocamentos, já que ainda não os representa mentalmente. Porém, no que tange a construção da noção de espaço a criança progride no sentido de observar os deslocamentos dos objetos em sucessão, situando-os e tomando consciência dessa elaboração.

As condutas da sexta fase, que inicia-se aos dezoito meses, são caracterizadas pela busca de novos meios de resolução de problemas, agora por combinação mental ou dedução, iniciando, então, a sua capacidade de representação mental, usando símbolos internos acumulados em experiências anteriores para representar objetos familiares. Ao invés das tentativas e erros passa a lançar mão da dedução mental para resolver seus problemas, utilizando estratégias novas, não somente por meio de ação, mas também combinando as representações simbólicas.

Os esquemas conhecidos são recombinações para possibilitar novas estratégias, onde a assimilação e acomodação é prolongada em dedução que se encaminha para a conquista da representação, pois o pensamento torna-se mais simbólico e menos percepção/ação. Mesmo os objetos que deslocados saem do

campo perceptivo da criança são passíveis de observação, o que assegura a esta fase a conquista da noção da constituição permanente dos objetos. Em síntese:

O objeto já não é apenas, como durante as quatro primeiras fases, o prolongamento de diversas acomodações, nem apenas, como na quinta fase, um móvel permanente cujos movimentos se tornaram independentes do eu, mas tão só na medida em que são percebidos; libertou-se definitivamente tanto da percepção como da ação do eu para obedecer agora as leis de deslocamento inteiramente autônomas. (PIAGET, 1937/1979, p.81)

A constituição das relações espaciais evolui para uma representação em que a criança consegue se perceber no espaço, situando seus movimentos de fora para dentro e não mais sobre a sua perspectiva. Piaget (1937/1979, p. 189) argumenta que este “egocentrismo espacial” tende a desaparecer nesta fase. No aspecto da construção da noção temporal as primeiras fases impedem a criança de perceber a ação do tempo fora de seus próprios limites, conforme ocorrem as evoluções de suas relações, que tornam-se mais externalizadas em relação aos objetos, a criança passa a ordenar os eventos progredindo para uma capacidade de representar internamente estes eventos no espaço.

Ainda sobre as manifestações infantis de constituição da noção de causalidade, ou seja, os efeitos das relações entre os objetos e entre meios e fins, observa-se que anteriormente a constituição da permanência do objeto as causas dos fenômenos observáveis são atribuídos pelas crianças a si mesmas, já que ainda encontram-se egocêntricas, entretanto, conforme o seu mundo passa a ser mais objetivado em suas relações materiais “[...] a constituição de um universo permanente permite ao eu situar-se entre as coisas e compreender o conjunto de sequencias de que ele é espectador ou nas quais se envolve como causa ou como efeito [...]” (Ibid, p. 291).

O que foi visto até então, demonstra que esta última etapa do período sensorio motor marca o início da representação mental e da condição da criança observar a permanência dos objetos, ou seja, evocá-los mentalmente, mesmo ausentes fisicamente, relacionar o eu no universo causal, temporal e espacial. Por consequência destas conquistas, esta fase do desenvolvimento infantil, manifesta

o porvir de muitas capacidades para a atividade mental operatória que com o aparecimento da linguagem serão a transição para o próximo período, onde a inteligência, ora constituída na ação direta e na percepção, passa a ser refletida, referendando a assimilação progressiva das descobertas empreendidas pela criança.

1.3. INTELIGÊNCIA VERBAL OU REFLETIDA

1.3.1 Pensamento Pré-Operatório (2-3 anos a 7-8 anos)

Na fase anterior, a criança ainda não havia desenvolvido a representação sem a presença física de um objeto. A partir de agora a criança passará da ação à representação, uma conquista na qual a aquisição da linguagem seria a marca principal. Este período intermediário entre o pensamento operatório e o pensamento sensório motor, pressupõe uma continuidade na conquista do pensamento representativo. A partir dos dois anos até aproximadamente o sétimo ano, dá-se início a uma série de fenômenos que simultaneamente irão determinar uma progressão crescente para a representação mental, são elas: a imitação, o jogo simbólico, o desenho, as imagens mentais, a memória e a linguagem, em que cada uma detalhada, imprime suas características em conjunto concernentes a função simbólica.

A imitação indica uma passagem do nível sensório motor para o da capacidade de representar por intermédio de símbolos as ações e objetos que correspondem à realidade. Com objetivo de reconstituir a gênese da imitação e do jogo e suas implicações para o pensamento simbólico e a compreensão deste mecanismo, Piaget buscou explicações na gênese e evolução da formação do símbolo pela criança, para “[...] reconstituir os primórdios do pensamento representativo e a situar a sua evolução entre as duas fases extremas do sensório motor e do operatório [...]”, nas palavras do próprio Piaget (1945/1978, p. 10). A imitação na fase pré-verbal compreende um prolongamento da representação, significando as primeiras manifestações da inteligência e da conquista das funções simbólicas.

[...] é essa conjunção entre imitação, efetiva ou mental, de um modelo ausente e as significações fornecidas pelas diversas formas de assimilação que permite a constituição da função simbólica. É então que a aquisição da linguagem, ou sistemas de signos coletivos torna-se possível e que, graças ao conjunto tanto de símbolos individuais como desses signos, os esquemas sensório-motores acabam por transformar-se em conceitos ou por desdobrar-se em novos conceitos [...]. (Ibid., p. 12)

Piaget (1945/1978) observou uma similaridade entre as fases de construção do pensamento representativo da etapa sensório motora com as fases da imitação da etapa pré-operatória. Há, inicialmente, nas três primeiras fases, ausência da imitação, entretanto, em suas últimas fases a imitação atinge um patamar em nível de representação que possibilita reproduzir modelos por imitação sem necessitar deles, ou seja, inicia através deste mecanismo, a capacidade representativa, já que os esquemas assimilam-se reciprocamente desenvolvendo os mecanismos acomodadores.

Compreender a passagem dos esquemas sensório motores para os esquemas conceituais através das manifestações infantis da imitação, na construção do jogo simbólico e do simbolismo oferecem múltiplos elementos que demonstram a progressão da atividade inteligente infantil. O jogo ainda é simbólico e de imitação, seu ciclo de ação no pensamento representativo se dá de forma individualizada, com poucos elementos coletivos, são os recorrentes jogos de faz de conta da primeira infância.

Esses jogos imaginativos serão apoiados pela linguagem, contudo simbólica, imagética e imitativa, inclusive, os primeiros esquemas verbais observados por Piaget (1945/1978) na sexta etapa senso motora, são consideradas por ele como intermediárias entre a etapa de conquista dos esquemas conceituais. A posse da linguagem elementar, a imitação, o jogo simbólico serão posteriormente os verdadeiros signos.

Em suma, a aquisição da linguagem percorre o caminho do jogo simbólico pré-verbal, que se transforma em pensamento simbólico e com a posse da linguagem transforma-se em signos verbais, permitindo a construção de representações conceituais que relacionam significantes e significados, que

posteriormente levarão ao raciocínio. Entretanto, nesta fase, na manifestação da imitação “[...] há um marcante ajuste do sujeito ao objeto, com uma mínima assimilação prévia. Isso significa que não há compreensão do que é imitado. Imita-se por imitar sem a possibilidade de generalizações.” (STOLTZ, 2011, p. 30)

A gênese do pensamento apresenta uma inter-relação com a linguagem, que somada a socialização, principia os processos mentais, haja vista que:

[...] a linguagem, permitindo ao sujeito contar suas ações, fornece de uma só vez a capacidade de reconstituir o passado, portanto, de evocá-lo na ausência de objetos sobre os quais se referiram as condutas anteriores, de antecipar as ações futuras, ainda não executadas, e até substituí-las, às vezes pela palavra isolada, sem nunca realizá-las [...]”. (Ibid, p. 27)

A criança, ao fazer uso da linguagem emerge de uma comunicação constituída de solilóquios egocêntricos para uma linguagem de mão dupla que se abre a novos conceitos. No entanto, esta não é a única marca evolutiva, há outras demonstrando uma continuidade funcional. A figura 1.1 descreve sucintamente as características diferenciais desta evolução:

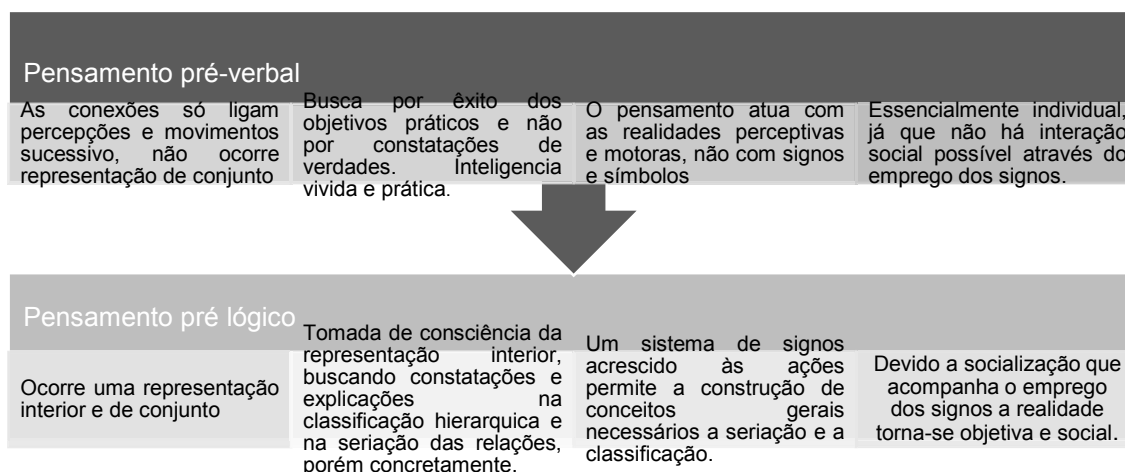


Figura 1.1: Diferenças Inteligência Sensório-Motora e Inteligência Conceitual, 2013.

Fonte: Elaborada pela autora de acordo com Piaget (1945/1978, p. 304/305)

Como visto na figura acima, apesar de haver diferenças funcionais ou oposições estruturais, ocorre uma continuidade nesta passagem do equilíbrio

sensorio motor para o equilíbrio de inteligência refletida, que iniciam a promoção conjunta dos mecanismos de assimilação e acomodação. A criança passa de uma inteligência prática e motora, individualizada e irreversível para uma inteligência objetiva, socializada, móvel e reversível, de uma assimilação acomodadora para um equilíbrio entre assimilação e acomodação que permitem a criança realizar os primeiros mecanismos operatórios.

A partir desta capacidade de utilizar o pensamento simbólico, inicia-se a fase pré-conceitual, onde novas realidades ainda inexploradas do universo representativo, social e da linguagem causarão um desequilíbrio, sendo necessário à criança percorrer novamente um caminho adaptativo para uma nova realidade cognitiva. Esta realidade pressupõe a descentração, a partir de agora, a criança já com a capacidade representativa observará uma interação recíproca entre os objetos. Esta reciprocidade constitui o mecanismo ativador de uma nova busca por equilíbrio. Para que a criança evolua em seu campo representativo, necessário se faz que ela considere outras perspectivas em suas relações além de suas próprias, ou seja, descentrar-se.

O pensamento egocêntrico nasce no jogo simbólico e domina uma parte da etapa verbal, ou seja, dos dois aos sete anos, que por ser inconscientemente centrado em si mesmo não coordena autonomamente outras perspectivas. No âmbito intelectual, a criança centra suas operações em sentido único, nas próprias atividades e na percepção que lhe é mais imediata, não coordenando-as reciprocamente. Essa restrição consistirá “[...] de irreversibilidade da representação, quer dizer, justamente de resistência à inversão das operações, por uma incapacidade de pensar simultaneamente no todo e nas partes [...]” (PIAGET, 1947/1967, p. 11).

No período pré-operatório a ausência de rigor lógico e as contradições são recorrentes, já que a criança busca explicar o que lhe é imediatamente dado e de acordo com sua visão objetiva. Este modo de raciocínio que obedece a uma lógica própria chama-se transdução, termo cunhado por Piaget que eclode das contradições da criança em idade inferior a sete ou oito anos em decorrência de seu pensamento irreversível.

A representação típica desta etapa é denominada como intuitiva, como um prolongamento dos mecanismos de assimilação do período anterior. O pensamento intuitivo proporciona o desenvolvimento de conceitos, entretanto, a acomodação dos objetos ocorre em sentidos imaginados pela criança, pois sua capacidade representativa está em vias de construção: “[...] inicialmente é dominada pela relação imediata entre os dados da experiência e o ponto de vista do sujeito, e não ultrapassa o domínio das configurações imaginadas [...]” (MICOTTI, 1987, p. 78-79).

Essa limitação do pensamento pré-conceitual ocorre porque a criança, devido, ao egocentrismo de seu pensamento, busca em seus diálogos investigativos encontrar explicações causais para os fenômenos e finalidade dos objetos para atender a uma necessidade própria. Além disso, a criança concebe a configuração natural do mundo de maneira artificialista e antropocêntrica, ou seja, o que há na natureza foi fabricado pelo homem ou por uma entidade divina, para o desfrute dela e dos outros, denominado por Piaget como artificialismo.

Outra característica que traz alguns obstáculos para o desenvolvimento lógico refere-se ao animismo, que seria uma disposição do desenvolvimento na etapa em que a criança não diferencia o que é psicológico do que é físico ocasionando uma indissociação destes elementos, portanto:

[...] é a tendência a conceber as coisas como vivas e dotadas de intenção. No início será vivo todo objeto que exerça uma atividade, sendo esta essencialmente relacionada com a utilidade para o homem [...] Depois, a vida estará destinada aos agentes e corpos que parecem se mover por si próprios, como os astros e o vento. (PIAGET, 1972, p. 31)

Outra marca imposta pelo egocentrismo e pela inconsciência do eu, consiste no realismo, termo destacado por Piaget para expor a tendência do pensamento infantil, na etapa pré-conceitual, de ser limitado a casos particulares.

A partir dele, palavras, retratos, sonhos ou sentimentos existem objetivamente. A criança desconhece a possibilidade de estes serem apenas um ponto de vista. Imagina, por exemplo, que os

nomes são parte da coisa nomeada e que, quanto maior a palavra, maior o objeto que esta representa. (STOLTZ, 2011, p. 29)

Isto significa que para a criança, o seu ponto de vista aplica-se a todos os confundidos com os objetos nominados (realismo nominal) e a criança confunde signos com os objetos ou significados. Esta forma realista revela um desconhecimento da criança de seu próprio pensamento que é projetado nos objetos físicos, conseqüentemente, esta forma objetiva de representar o mundo, levará às dificuldades de generalização, além disso, a inconsciência dos motivos que orientam o seu pensamento levará a dificuldades de interiorização, logo:

Na medida em que não tomou consciência do eu, o pensamento se expõe, com efeito, a perpétuas confusões entre o objetivo e o subjetivo, entre o verdadeiro e o imediato; ele situa todo o conteúdo da consciência num único plano, no qual as relações reais e as emanações inconscientes do eu se confundem irremediavelmente. (PIAGET, 1947/2005, p. 34)

Esta forma típica do pensamento impede a conservação dos conceitos e dos julgamentos. Por ocorrer ainda uma ausência de intercâmbio social do pensamento, seus raciocínios são objetivados e realistas. Cabe ainda ressaltar que esta ausência de interação, não pressupõe para a criança, a necessidade de argumentar seus pontos de vista com outrem, fazer comparações, realizar deduções, justificar seus juízos e demonstrar, pois ela acredita fielmente que todas as outras pessoas pensam exatamente como ela, assim:

[...] enquanto admite que todos pensam necessariamente como ela, a criança não procura espontaneamente convencer nem se conformar às verdades comuns, nem sobretudo, demonstrar ou verificar o que diz [...]. (Ibid, p. 33)

Como visto, o egocentrismo traz algumas conseqüências para a estrutura do pensamento como a incapacidade de pensar no todo e em suas partes ao mesmo tempo, não relativizar as noções e não fazer correspondências, o que implica em um pensamento descontínuo. O hábito do pensamento da criança

nesta faixa etária consiste em que “[...] só os detalhes são dados e então, na ausência de relações sintéticas, eles são simplesmente justapostos [...]” (Piaget, 1947/1967, p.17). Esta ausência de síntese, uma fixação a detalhes, desconsideração do todo e dificuldade em ligar seus pensamentos, sobrepondo-os é denominado justaposição.

Ao estudar o aspecto verbal na lógica infantil Piaget (Ibid), observou a ausência de conjunções de ligação entre as frases com caráter explicativo do discurso infantil. Para indicar causas, utiliza a conjunção “e” como simples elemento aditivo entre as orações e conseqüentemente justapondo-os, entretanto, essa descontinuidade aparente não é sentida pela criança, pois ela faz essas ligações de modo subjetivo.

De forma inversa outro fenômeno típico do pensamento da criança que será fundamental ao desenvolvimento da capacidade de síntese pela criança na etapa posterior é denominado sincretismo, que:

[...] é a tendência espontânea das crianças de ver através de visões globais, ao invés de discernir os detalhes; de achar analogias imediatas, sem análise entre objetos ou palavras aparentemente não relacionadas umas às outras; de ligar entre si fenômenos naturais heterogêneos de encontrar uma razão para todo acontecimento, mesmo fortuito-em resumo é a tendência de ligar tudo a tudo. (Ibid, p. 17-18)

As duas tendências, de forma paradoxal, complementam uma a outra e persistem no pensamento infantil até a idade de sete a oito anos, trazendo dificuldades lógicas e uma desordem de atenção. Em outras palavras, Piaget (Ibid, p. 210) referenda que:

É nisto que o campo de atenção da criança é estreito: a criança vê muitas coisas, frequentemente mais do que nós, ela observa, em especial uma quantidade de detalhes que passam despercebidos a nossos olhos, mas ela não organiza as suas observações, ela é incapaz de pensar em mais de uma coisa ao mesmo tempo. Ela dispersa, portanto, os dados sem sintetizá-los.

Esta estreiteza de sua atenção ao fixar-se demasiadamente a detalhes sem sintetizar no caso do sincretismo ou fazer ligações sem consciência da causalidade como ocorre na justaposição não implicam necessariamente em incoerência. Advém que, “[...] as representações infantis se processam por esquemas globais e por esquemas subjetivos, quer dizer, não respondem a analogias ou a ligações causais passíveis de verificação por todos os indivíduos [...]” (Ibid, p. 216). É um pensamento próprio, característico desta fase egocêntrica em que a criança ainda apresenta dificuldades em manipular a lógica das relações, demonstrando que a lógica do raciocínio da criança obedece a uma lei diferente da do adulto.

Evidencia-se que raciocinar apenas em casos singulares deixando inconscientes os motivos que orientam o pensamento, compromete deveras a tomada de consciência da necessidade de socialização do pensamento, da consideração do outro, da necessária compreensão da relatividade e reciprocidade das noções, lembrando que:

[...] O processo de tomada de consciência vai da ação à compreensão, do saber fazer ao entendimento do processo envolvido nesse saber. Nos níveis iniciais de tomada de consciência a ação é anterior à compreensão. [...] (STOLTZ E WALGER, 2010, p.130)

Sendo a ação anterior à compreensão, este e outros fatores condicionam a dificuldade de manipular as justificações lógicas aos problemas. As noções de conjunto e de classificação ficam comprometidas nesta forma justaposta de esquematizar os juízos, acarretada pela dificuldade em pensar uma parte e relacioná-lo ao todo.

Estas características ressaltam a afirmação piagetiana de que não há raciocínio lógico antes dos sete ou oito anos. Resumindo os obstáculos na construção do raciocínio operatório, Piaget (1947/1967, p. 145), justifica:

[...] que ao pensamento infantil faltam necessidade lógica e implicações reais: ele está mais próximo da ação do que o nosso, ele consiste, simplesmente em operações manuais imaginadas

mentalmente, e que se sucedem, como as peripécias da ação, sem concessões necessárias [...] é isso que nos explicará o fato de o raciocínio infantil não ser nem dedutivo nem indutivo: ele consiste em “experiências mentais” irreversíveis, isto é, não inteiramente lógicas não sujeitas ao princípio da contradição [...].

Por conseguinte, um aspecto fundamental para que a criança rompa estes obstáculos e progrida para o equilíbrio de sua inteligência consiste em conseguir libertar-se de seus hábitos egocêntricos, buscando ações mais coordenadas com as perspectivas e percepções do outro, fator preponderante para a conquista da reversibilidade que balizará a entrada em uma nova etapa.

1.3.2 Pensamento Operatório Concreto (7-8 a 11-12 Anos)

Na etapa até aqui descrita a criança não entende a noção de reciprocidade e de relatividade, apresenta uma inconsciência do eu na relação com os outros e uma dificuldade de aplicar noções a todos os casos possíveis e não apenas aos casos singulares e mais próximos a sua própria perspectiva, além da justaposição de seu pensamento e da incapacidade sintética, isto ocorre por estar ainda envolta no seu egocentrismo.

Até então, a criança não sente a necessidade de justificações lógicas, ou seja, de provar pontos de vista, fazer deduções e comprovações, apresentando dificuldade em realizar generalizações, explicar o curso de seu pensamento para resolver problemas. Uma forma típica de tomada de consciência das ações e representações desta etapa é a abstração pseudoempírica onde a criança apoia as suas construções em mecanismos comprováveis.

[...] quando o objeto é modificado pelas ações do sujeito e enriquecido por propriedades tiradas de suas coordenações (p. ex., ao ordenar elementos de um conjunto), a abstração apoiada sobre tais propriedades é chamada “pseudoempírica”, porque, ao agir sobre o objeto e sobre os seus observáveis atuais, como na abstração empírica, as constatações atingem, de fato, os produtos da coordenação das ações do sujeito: trata-se, pois, de um caso particular de abstração reflexionante e, de nenhum modo, de uma

decorrência da abstração empírica [...]. (PIAGET, 1977/1995, p. 274)

Esta forma de organização das abstrações que não são empíricas e sequer reflexionantes, persistem no pensamento operatório concreto, entretanto, nesta etapa serão constituídas novas formas de organização do pensamento e de representação do mundo, principalmente acerca da diminuição progressiva do egocentrismo que trará avanços, principalmente na capacidade de fazer inversões e ligações de seus pensamentos, pois “[...] da descentração, resulta em equilíbrio entre a assimilação e acomodação; por conseguinte, equilíbrio que tende, necessariamente para uma estrutura reversível.” (PIAGET, 1945/1978, p. 310). Este processo de objetivação do pensamento, que tão somente a reversibilidade permitirá, será fundamental para o desenvolvimento da inteligência, e, principalmente para a capacidade de síntese e dedução. Por conseguinte, a reversibilidade é condição *sine qua non* para a capacidade operatória, uma vez que:

[...] é a possibilidade de encontrar um estado anterior dos dados, não se opondo ao estado atual (assimilação); e um estado tão real ou realizável quanto esse estado atual (acomodação). É esse equilíbrio móvel e reversível que garante a conservação dos conceitos e dos juízos; que regula tanto as correspondências das operações entre os indivíduos (intercâmbio social de pensamento) quanto o sistema conceptual interior a cada um [...].” (Ibid.,p.307)

A combinação entre descentração e reversibilidade implica em um raciocínio inteligente o qual consiste na capacidade de realizar operações. Para Piaget (1945/1978, 1947/1967, 1972) a capacidade de operar consiste em ser capaz de reunir, dissociar, colocar ou deslocar, ordenar e desordenar, realizar composições e decomposições, quer sejam manuais ou mentais, com a finalidade de prever ou reconstituir os fenômenos. Uma operação é lógica quando compõem um sistema de conceitos e classes ou de relações; operações aritméticas; operações geométricas; temporais; mecânicas e físicas, ou seja:

[...] de maneira geral, as ações tornam-se operatórias, logo que duas ações do mesmo gênero possam compor uma terceira, que pertence ainda a este gênero, e desde que estas diversas ações possam ser invertidas. Assim é que a ação de reunir (adição lógica ou adição aritmética) é uma operação, porque várias reuniões sucessivas equivalem a uma só reunião (composição das adições) e as reuniões podem ser invertidas em dissociações (subtração). (PIAGET, 1972, p. 51)

Isto significa que na etapa ora descrita a criança com idade superior a sete a oito anos, evolui, pois: descobre o pensamento formal e as operações, descentra-se e seu pensamento torna-se reversível e capaz de fazer generalizações. Agora outra forma de raciocínio balizará a direção de seu pensamento: a dedução, que difere da transdução do período pré-operatório, pois:

[...] a transdução é um raciocínio que procede do especial para o especial, sem generalização nem rigor lógico. A dedução é o raciocínio que procede do especial para o especial, do geral ao especial ou do especial ao geral, mas sempre com rigor [...] (PIAGET, 1947/1967, p. 181).

A dedução traz em seu interior a faculdade de justificação lógica, que quer dizer a capacidade da criança em dar explicações sobre o seu pensamento, fazer demonstrações, comparações de seus pontos de vista com o dos outros, inclusive, Piaget (1947/1967) salienta que a necessidade de justificar logicamente o seu raciocínio não nasce espontaneamente, mas é produto da vida social, das discussões e da necessidade de convencer ao outro e a si mesmo. Isto irá permitir a construção de um pensamento hipotético dedutivo, em relativizar conceitos, e, considerar a reciprocidade dos pontos de vista, o que significa, mais genericamente, a capacidade de saber manipular a lógica das relações.

O pensamento não está mais projetado nos objetos físicos, o realismo intelectual não será mais utilizado para representar o real, ocorrendo uma descentração dos objetos e uma aproximação com a subjetivação. A necessidade que move o juízo infantil nesta etapa é o de evitar contradições e de sistematizar o pensamento, hierarquizando-o, ou seja:

Estes dois fatos têm como consequência levar a criança a dissociar a realidade objetiva da realidade verbal, quer dizer, o mundo da observação direta e o dos relatos, das imaginações, das coisas concebidas ou ouvidas sem jamais terem sido vistas. É pois, o declínio do realismo intelectual no que se refere a própria observação. (Ibid., p. 235)

Por conseguinte ocorre uma diminuição da justaposição e do sincretismo, agora a criança já consegue realizar ligações causais e manipular melhor a lógica das relações e os fatos em si, sintetizando e hierarquizando-os, o que lhe possibilitará fazer escolhas e relacionar a parte com o todo. Em síntese:

A criança toma consciência, pouco a pouco, da definição dos conceitos que emprega, torna-se parcialmente apta a introspecção de suas próprias experiências mentais; a partir de então, cria-se no seu espírito uma consciência das implicações, que torna pouco a pouco, estas experiências reversíveis, o que afasta com efeito, as contradições [...]. (Ibid, p. 229)

Com um pensamento mais sistematizado, já que a criança consegue separar-se de suas experiências, incluindo-se na organização e ordenação de seu raciocínio, este torna-se operacional e consciente das implicações lógicas, consegue formar conceitos, ou seja, “[...] a criança pode formar ideia de classe, serie, números naturais, tempo, área, etc. [...]” (LIMA, 1980, p. 282). Estes traços operatórios compõem o mecanismo de assimilação e acomodação lógicos permitindo a equilibrção de noções de conservação, classificação, correspondência, reciprocidade, transitividade, manipulação de classes lógicas, relações partitivas, relação parte todo, dentre outras, que estavam ainda ausentes no período anterior. Porém, cabe salientar que as operações se dão de forma concreta, ou seja, há a necessidade do objeto para que o raciocínio opere.

As experiências investigativas para a compreensão da aquisição destes conceitos revelam a progressão do pensamento, como por exemplo, do atomismo, em que Piaget (1972) usando experiência de dissolução de grânulos de açúcar, conclui que em função do processo dedutivo utilizado pelas crianças, o todo é explicado pela composição das partes, supondo operações de segmentação ou divisão, reunião ou adição e deslocamentos por concentração ou

afastamentos. Assim, a gênese das operações concretas pôde ser descrita pelas experiências de conservação, esta noção:

[...] é uma das características das estruturas operatórias. É o nome que se dá à capacidade de reconhecer que determinados atributos de um objeto se mantêm, a despeito das transformações em sua forma [...]. (STOLTZ, 2008, p. 113)

Nas experiências de conservação da matéria, como, por exemplo a prova de conservação de líquidos, a criança deve observar se o transvasamento de líquido em recipientes de formas diferentes transformará o produto, sendo que a criança nesta etapa observa que o volume não varia. A aquisição das noções de permanência de substância, peso e volume, sucedem-se marcando a capacidade de assimilação da conservação de comprimentos, superfícies e conjuntos descontínuos. A criança desta etapa consegue realizar estas operações, pois apresenta a capacidade de deslocar-se de seu ponto de vista próprio e retornar seu pensamento ao ponto de partida, condição para compreender a invariância das matérias após sofrerem determinada transformação, ou:

Em outros termos, os estados, daqui por diante, subordinam-se às transformações e estas, descentradas na ação própria para se tornar reversíveis, explicam, ao mesmo tempo, as modificações em suas variações compensadas e a invariante implicada pela reversibilidade. (PIAGET E INHLEDER, 1982, p. 84)

As estruturas lógicas que necessitam de coordenação de grupos já são passíveis de realização nesta etapa, sendo: classificação, seriação, correspondência termo a termo, denominados como agrupamentos aditivos e multiplicativos de classes e relações, cuja função “[...] é constituir encadeamentos progressivos que comportam composições de operações diretas [...]” (Ibid, p. 86).

As operações de classificação e seriação acontecem simultaneamente, sendo que: “a classificação é uma operação lógica que consiste na capacidade de separar objetos, pessoas, fatos ou ideias em classes ou grupos, tendo como critério uma ou várias características comuns” (GOULART, 1985, p. 35). Esta

classificação operatória é alcançada nesta fase quando a criança realiza a inclusão de classes.

A seriação seria a capacidade do sujeito em dispor elementos em ordem crescente e decrescente coordenando-os e comparando-os, até realizar a dedução destes elementos de forma abstrata. Decorre desta, a capacidade de executar correspondências seriais, que seria a observação de relações entre conjunto de objetos de dimensões ou cores diferentes, ordenando-os.

Com o domínio da classificação e da seriação a criança realiza a operação de multiplicação lógica, “[...] que consiste em multiplicar logicamente duas ou mais séries de acontecimentos em processo de mudança [...]”, conforme Goulart (1985, p. 36). A estas operações lógicas agregam-se, em seguida, o desenvolvimento de conceitos matemáticos, cujos esquemas relacionados ao número, ao tempo e ao espaço enriquecem-se sobremaneira.

A criança incorpora as noções de velocidade em relação ao tempo e velocidade utilizada para o deslocamento no espaço, elementos que a criança já consegue compreender racionalmente. Em relação ao conceito de número a evolução se dá pela capacidade já equilibrada de realizar a inclusão de classes e seriações considerando as relações assimétricas destas.

Piaget e Inhelder (1982) asseguram que as operações supracitadas não ocorrem de forma isolada, mas coordenam-se através de um sistema de conjunto e são comuns a todos os indivíduos de um mesmo nível mental. Estas operações intervêm não apenas individualmente, mas também através de trocas cognitivas e estas são concretas por que se baseiam diretamente nos objetos, contudo, não ainda por hipóteses.

Enfim, o desenvolvimento das crianças, que nesta etapa opera o raciocínio em um plano verbal e se baseia em operações concretas, ainda não alcançou o raciocínio inteiramente subjetivo e puramente formal, ela ainda precisa libertar-se de algumas contradições de seu pensamento para que possa realizar juízos hipotéticos/dedutivos, condição para que avance à etapa seguinte.

1.3.3 Pensamento Operatório Formal (11-12 a 14-15 Anos)

As progressões da etapa anterior como a capacidade de reversibilidade, descentração, declínio da justaposição, o início do raciocínio dedutivo e apresentação de traços operatórios, poderiam indicar a completude na capacidade de reversibilidade do raciocínio, considerando que: “[...] Raciocinar logicamente é encadear suas proposições de maneira que cada uma contenha a razão daquela que se segue, e, seja ela própria demonstrada pela anterior [...]” (PIAGET, 1947/1967, p. 15), entretanto, isto não ocorre ainda em decorrência de que as deduções da criança entre os dez ou onze anos são concernentes a percepções de observações diretas e imediatas da realidade, o que traz algumas restrições ao pensamento reversível.

No entanto, atingido este novo estágio estas restrições se dissolvem, conforme demonstra Piaget (1972, p. 63), após os 11 ou 12 anos “[...] o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transportadas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer, mas sem o apoio da percepção, da experiência, nem mesmo da crença [...]”. Quando o raciocínio agrega estes elementos o pensamento torna-se inteiramente formal, principal característica desta última etapa na construção da inteligência, considerada a finalização de todas as etapas precedentes. Seu pensamento organiza-se distinguindo suas percepções de fatos reais, sem a necessidade de manipulação destes fatos, já que é capaz de imaginá-los, bem como de construir sistemas e teorias. Somado a estas novas configurações, o pré-adolescente torna-se capaz de:

[...] raciocinar corretamente sobre proposições em que não acredita ou em que ainda não acredita, isto é, que considera como puras hipóteses: torna-se, portanto, capaz de inferir as consequências necessárias de verdades simplesmente possíveis o que constitui o início do pensamento hipotético dedutivo ou formal. (PIAGET E INHELDER, 1982, p. 113)

Esta fase também é o remate da capacidade de reversibilidade que encontra uma completude conferindo a ela uma constância, considerando, para

isto, a reciprocidade de todos os pontos de vista, e não apenas de um ponto de vista mais imediato, assim:

[...] o problema da reversibilidade está colocado sob uma luz inteiramente nova: é o de encontrar, não mais diretamente a recíproca de uma relação dada entre dois fenômenos, mas a recíproca de um ponto de vista geral, ou se preferem, é o de encontrar a chave que permite passar de um ponto de vista pessoal ou momentâneo a outro, sem se contradizer. (PIAGET, 1947/1967, p. 187)

Isto significa que, para que a experiência mental apresente uma reversibilidade completa em todos os planos do pensamento, “[...] é preciso substituir os objetos assim como a percepção imediata os oferece, por objetos mais intelectuais [...]” (Ibid., p. 186) e não ser condescendente com os princípios da contradição, presente nas etapas anteriores. As experiências mentais, que copiam ou imitam a realidade, são substituídas por uma experiência lógica, cujas operações distinguem-se das anteriores na medida em que os sujeitos buscam em si mesmos e não na realidade exterior a discriminação entre as conclusões válidas ou não válidas, bem como as razões de escolhas e decisões.

Poderíamos afirmar a ocorrência de uma autonomia na tomada das decisões intelectuais e morais, que permitem ao próprio sujeito perceber se estas disposições estão de acordo com seus fundamentos, onde ele examina a si mesmo para evitar contradições. O “eu” torna-se componente fundamental nesta lógica de relação.

Há nisto uma experiência que o pensamento faz, não mais acerca das coisas, mas sobre si próprio, para procurar em que medida determinada sistema de definições ou de premissas lhe permitirá uma maior fecundidade ou uma satisfação lógica maior. (Ibid, p. 188)

O raciocínio alcança uma satisfação ou um rigor lógico quando encontra respostas a anseios, dúvidas intelectuais ou morais, mas, Piaget (Ibid., p. 222) alerta que “[...] é preciso, com efeito, que se entenda como raciocínio o trabalho

de controle e de demonstração das hipóteses, o único trabalho que cria implicações conscientes entre os juízos [...]”.

Isso significa que o raciocínio lógico se efetiva quando o sujeito torna-se capaz de demonstrar e comprovar as verdades, quando debate internamente para evitar contradições com pensamentos anteriores, ou, se for o caso de mudar de opinião, encontrar elementos que justifiquem essa mudança conceitual. Além disto, ser capaz de relativizar (ao invés de absolutizar) e testificar ou verificar as verdades, pois “[...] o raciocínio lógico é uma discussão frente a frente a nós mesmos que reproduz interiormente os aspectos de uma discussão real [...]”. (Ibid., p. 196)

Para corroborar ou verificar uma prova é preciso discutir, argumentar em intercâmbio social impulsionado por novas formas de conceber as relações. Esta é a lógica integralmente reversível e socializada, que conforme assinala Piaget (Ibid., p.237-238), “[...] tem como efeito o fato de conduzir as crianças a uma maior compreensão mútua, e, a partir daí, de habituá-las a colocarem-se incessantemente nos pontos de vista que elas mesmas não compartilham”.

Como visto, o pré-adolescente começa a ser capaz de compreender o seu próprio raciocínio, realizar introspecções ou retrospectões no decorrer de seu pensamento, ou seja, ele consegue, sem maiores esforços, descrever estes percursos mentais, o que facilita a elaboração de definições. Com efeito, o sujeito toma consciência de todos os mecanismos de seu juízo ao ser capaz de refazer mentalmente as suas experiências.

As experiências mentais agregam um valor lógico na medida em que são movidas pela necessidade de tomar decisões e realizar operações autônomas, em um mecanismo autorregulador que potencializa a reversibilidade do juízo, essas características confirmam que a tomada de consciência dos conceitos imbricados numa ação ou uma reflexão da reflexão a que Piaget (1977/1995, p. 274) chamou de abstração reflexiva, “que apoia-se sobre as coordenações das ações do sujeito, podendo estas coordenações, e o próprio processo reflexionante, permanecer inconscientes, ou dar lugar a tomadas de consciência e conceituações variadas.”

Por abstração reflexionante, isto é, por coordenação de esquemas, o pré-adolescente deduz e conclui a partir de inferências. Examina fatos, a partir da capacidade recém-adquirida de separar forma e conteúdo de seu raciocínio, o que o capacita a compreender os pressupostos e até subentendidos presentes em afirmações.

No que tange ao raciocínio formal as operações se efetuam através de uma estrutura lógica liberta de traços concretos na classificação ou nas reuniões de classe, o que possibilita a generalização das relações de ordem, já que há o espírito dedutivo. Surge uma derivação mais refinada das classificações concretas que permite a construção de múltiplas relações entre as classes, por inversão e reciprocidade, denominada combinatória que:

[...] permite combinar entre si objetos ou fatores, ou ainda ideias ou proposições, e, por conseguinte, raciocinar em cada caso sobre a realidade dada, considerando esta realidade, não mais sob os seus aspectos limitados e concretos, mas em função de um número qualquer ou de todas as combinações possíveis, o que reforça consideravelmente os poderes dedutivos da inteligência. (PIAGET E INHELDER, 1982, p. 113)

Destas combinações derivam novas operações que precisam ser verificadas, experimentadas para assim serem refutadas ou aceitas. Neste novo sistema, todas as operações de seu pensamento reversível implicam-se em inversões e reciprocidades nesta nova estrutura. Fatores que provocam desequilíbrios na sua cognição e promovem discussões para que ele certifique ou refute um conceito anterior, gerando novos conhecimentos e avanços pessoais e uma tomada de consciência completa de todos os elementos envolvidos em uma operação lógica. Sobre os avanços no processo de tomada de consciência, Guimarães; Stoltz e Bosse (2008, p. 18) esclarecem que:

[...] o processo de tomada de consciência não se restringe a um simples esclarecimento, ou um iluminar, mas trata-se de um processo de conceituação que sucede, às vezes, após uma lacuna de anos, a obtenção do êxito prático. É um processo de reconstrução, no qual ocorre a passagem de um nível de assimilação prática para um nível de assimilação por meio de conceitos.

Diante destas considerações, os conhecimentos adquiridos pelo pré-adolescente estão apoiados na solução autônoma dos problemas, em uma sistematização do conhecimento passível de experimentação para verificar a veracidade de teorias e reflexões, permitindo uma assimilação dos conceitos.

Finalizando, a síntese retrospectiva oferecida por Piaget (1972, p. 138) permite a reconstituição de todo o processo de desenvolvimento da estrutura da inteligência e do raciocínio, retomando a gênese desta construção em uma retrospectiva inversa, iniciando pela chegada ao equilíbrio:

Esta estrutura que aparece por volta de 12 anos, é, portanto, preparada por estruturas mais elementares, que não apresentam a mesma característica de estrutura total, mas sim características parciais que se sintetizarão, em seguida, em uma estrutura final. Estes agrupamentos de classes e de relações, dos quais se pode analisar a utilização pela criança entre 7 e 12 anos, são preparados por estruturas ainda mais elementares não ainda lógicas, mas pré-lógicas, sob forma de intuições articuladas, de regulações representativas, que apresentam apenas uma semi-reversibilidade. A gênese destas estruturas se manifesta no nível senso-motor que é anterior à linguagem e onde já se encontra toda uma estruturação sob a forma de construção do espaço, de grupos de deslocamento, de objetos permanentes, etc.

Esta retomada reitera a indissociabilidade entre a gênese, estrutura e equilíbrio, que erigidos temporalmente em uma cadeia interdependente, demonstra que entre o ponto de partida e o ponto de chegada aos processos operatórios da inteligência existe um processo complexo de construção, em uma unidade funcional. Em seguida serão descritos outros aspectos indissociáveis na gênese da psicologia da inteligência: a afetividade e inteligência.

1.4 AFETIVIDADE, RELAÇÕES INTERINDIVIDUAIS E INTELIGÊNCIA.

Afetividade é compreendida por Piaget (1954/2014) como os sentimentos, as emoções e ainda as tendências inatas por ele explicadas como sendo as vontades, as motivações individuais, movidas pelo atendimento a uma

necessidade. A vontade regula as operações da afetividade, como um instrumento para a conservação e permanência dos sentimentos.

De acordo com seus postulados, a afetividade, o conhecimento e a representação desenvolvem-se de maneira interdependente e complementar.

Nunca há ação puramente intelectual (sentimentos múltiplos intervêm, por exemplo: na solução de um problema matemático, interesses, valores, impressão de harmonia, etc.), assim como também não há atos que sejam puramente afetivos (o amor supõe compreensão). (PIAGET, 1972, p. 38)

Esta forma paralela de conceber as relações entre a afetividade e a inteligência separam as funções cognitivas das funções afetivas apenas na natureza, mas nas ações dos indivíduos elas são inseparáveis, já que não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos e não existe também um estado afetivo puro sem elementos cognitivos. Em resumo, a reciprocidade da relação entre afetividade e inteligência constitui-se de tal forma que a primeira intervém sobre a segunda como motivadora de condutas, causando acelerações ou atrasos no desenvolvimento cognitivo, entretanto, não cria novas estruturas, sendo assim:

A afetividade desempenharia, então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas. Ela não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém. (PIAGET, 1954/2014, p. 43)

A afetividade e a cognição são aspectos inseparáveis na conduta, entretanto, Piaget (1954/2014) alerta que em não ocorrendo conflitos há uma correspondência complementar entre a energética (que seriam os interesses, as motivações e os valores) e a estrutura. A afetividade torna-se motor da conduta, entretanto, pode haver conflitos entre inteligência e afetividade quando os elementos presentes não são do mesmo nível. A ilustração 1.2 descreve de forma sucinta as principais características do desenvolvimento afetivo desde a fase de lactância até a adolescência, abrangendo seis estágios:



Figura 1.2: Desenvolvimento da Afetividade, 2013.

Fonte: Autora de acordo com Piaget (1972, p.22, 1954/2014, p. 56-57)

Assim como no desenvolvimento da inteligência a evolução da afetividade também ocorre com o aparecimento da linguagem e da representação. Estas conquistas separam a conduta da criança como não socializada na fase anterior a linguagem e socializada e conceitual após a aquisição da linguagem. Na fase de lactância a criança apresenta afetos ligados a mecanismos hereditários e de percepção, e, principalmente, seu desenvolvimento pauta-se em sentimentos intraindividuais, voltados para o “eu”, devido a um egocentrismo primitivo. Com a aquisição da linguagem a criança inicia um processo de descentração gradual permitindo trocas afetivas entre pessoas, nascendo os sentimentos interindividuais, que são:

[...] afetos intuitivos que se expressam por sentimentos sociais elementares, com aparição dos primeiros sentimentos morais; afetos normativos, em que surgem sentimentos morais autônomos, com intervenção da vontade e, na progressão, sentimentos ideológicos a partir das operações formais cujos

sentimentos interindividuais se complementam com sentimentos envolvendo ideais coletivos. (STOLTZ E WALGER, 2010, p. 129)

Pode-se falar então, em um esquematismo afetivo, cujo ponto de partida seria a relação da criança com as pessoas mais imediatas a si, continuando nas identificações que eclodem destas relações, nas emoções e nos sentimentos de simpatia, afeição ou antipatia envolvidos nas relações interindividuais e as experiências cognitivas por ela produzidas. Isto significa que:

Há no indivíduo uma construção operatória que traduz em estruturas mentais as potencialidades oferecidas pelo sistema nervoso. Mas essa tradução só se realiza a partir de interpretações entre os indivíduos e pela influência dos diferentes modos reais dessas interações sociais. (STOLTZ, 2008, p. 141)

A evolução da afetividade indica uma sucessão correspondente ao desenvolvimento da cognição oferecendo indicadores de desenvolvimento da aprendizagem acadêmica e relacional da criança e do adolescente, já que para amar ou desamar é preciso compreender toda a gama de sentimentos, valores e necessidades envolvidos, entretanto, conforme apontam os estudos de Stoltz (2008) a qualidade de interação social no sentido dos conflitos cognitivos provocados por esta relação entre o sujeito e o objeto e entre os sujeitos será determinante para a aquisição das operações de reversibilidade e uma tomada de consciência que passe do saber fazer para o compreender.

1.4.1 O Desenvolvimento Cognitivo e Afetivo da Criança e do Adolescente com Deficiência Intelectual

Dentre os objetivos deste trabalho encontra-se a necessidade de descrição das especificidades do desenvolvimento cognitivo e social da criança e do adolescente com Deficiência Intelectual que passará inevitavelmente pela caracterização dos elementos do raciocínio atípico com intuito de compreender as leis que regem os mecanismos cognitivos destas crianças, com o fim de correlacioná-los com o desenvolvimento do juízo moral, sem com isto demonstrar

uma intenção de classificação ou comparação marginalizante entre normalidade/anormalidade.

Uma obra será mister para efetivar o objetivo de conhecimento das características funcionais do raciocínio do deficiente intelectual (DI) à luz dos preceitos da epistemologia genética: o estudo realizado por Barbèl Inhelder editado pela primeira vez em 1943 com o título *“Le Diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentaux”*. Inhelder, como membro da equipe de colaboradores de Piaget dedicou-se em apoiar as pesquisas de como as crianças constroem gradualmente a representação do mundo e os instrumentos do pensamento para compreender o desenvolvimento do conhecimento humano.

Em síntese, este livro traz as aplicações dos estudos do desenvolvimento das estruturas operacionais em criança sem atipicidades no diagnóstico e prognóstico de crianças e jovens com DI. Piaget comenta, ao prefaciar a obra, que os estudos alcançam um dinamismo formador da inteligência em sentido mais amplo, ou seja, suas descobertas contribuíram para as investigações da psicologia da inteligência, inclusive colocando alguns pontos reflexivos acerca dos achados do desenvolvimento da inteligência a partir da análise do raciocínio de crianças oligofrênicas, termo utilizado pela comunidade científica na época para designar o Deficiente Intelectual (DI).

Entretanto, convém salientar que a forma de diagnóstico das psicopatologias predominantemente realizada na época foi criticada por Inhelder, no sentido de tão somente quantificar a inteligência sem considerar aspectos mais gerais do raciocínio infantil, clamando por ferramentas de diagnóstico mais qualitativos concebidos para analisar os processos psicológicos e não apenas a eficiência e desempenho resultante da medição do coeficiente da inteligência. A autora não desprezou em seus estudos os dados quantitativos, porém, argumenta que mais do que os resultados métricos, o que deve ser valorizado é como a criança processou seu pensamento para chegar a resposta, inclusive, Inhelder (1943/1969, p. II) salienta que:

Un tel diagnostic ne se réduit pas alors à un simple dépistage; et c'est à une analyse qualitative en profondeur qu'il faut recourir

plutôt qu'à de seules techniques de mensuration qui, sans cet approfondissement, perdent toute signification.¹

Além do reducionismo ao diagnóstico quantitativo, a pesquisadora alerta que os métodos de diagnóstico não podem ser separados das bases epistemológicas que a orientam, trazendo aos instrumentos um aprofundamento teórico pois “métodos puramente empíricos e métricos podem deixar escapar o essencial”, nas palavras de Inhelder (Ibid, p.11).

A experiência de Inhelder partiu do modelo matemático de Piaget, o agrupamento de classe e de relações, que é utilizado pela criança sem atipicidade entre 7 e 12 anos, na fase pré-lógica, cuja estruturação depende da lógica e que prescinde da coordenação de grupos, como a classificação e a seriação, ou seja, a separação de objetos reais ou ideias em classes ordenáveis e coordenáveis entre si. Em suma:

Eis aí a ideia central do livro de Inhelder: estudar crianças com o diagnóstico de oligofrenia, logo com problemas na integração cortical, sem as estruturas mentais orgânicas adequadamente construídas, a fim de verificar se havia ou não subjacente a seus comportamentos e seus discursos (enquanto agiam sobre o mundo e verbalizavam sobre suas ações), os agrupamentos de classes e relações. (Ramoschi-Chiarottino, 2002, p. 570)

Inhelder (1943/1969) realiza uma análise qualitativa e genética do processo de construção das operações do pensamento do DI após aplicar as provas operatórias de Piaget relativas às operações concretas de conservação, relativas à lógica elementar de classificação e à relação entre operações e o simbolismo da imagem.

Conforme destaca Inhelder (1943/1969), os chamados testes operatórios, distinguem-se de outros por demonstrar o desempenho e as conquistas do raciocínio, considerando a formação construtiva de operações

¹ Tal diagnóstico não pode ser reduzido a uma simples triagem; e é a uma análise qualitativa em profundidade que devemos recorrer, em vez de apenas técnicas de medição que, sem esse aprofundamento, perdem todo o significado. (Tradução: autora)

disponíveis para a criança para resolver um conjunto de problemas semelhantes, para, entre outras coisas, classificar, responder invariância ou variações quantitativas no processamento de figuras ou figural ou imaginar um sistema combinatório correspondente de uma rede de operações formais.

Dentre o conjunto das conclusões relacionadas ao raciocínio do DI a mais abrangente destaca que ocorre em seu pensamento a mesma evolução cognitiva que a criança sem atipicidade, ou seja, nos mesmos percursos, mas em um nível singular de desequilíbrio. Inhelder, (1943/1969) sintetiza suas conclusões acerca do raciocínio do DI em comparação com a criança sem atipicidade, destacando que, enquanto a criança geralmente passa a um ritmo relativamente rápido por várias fases sucessivas, depois de um período de oscilação, antes de consolidar seu raciocínio, o DI apresenta o mesmo curso de desenvolvimento a uma velocidade mais lenta. Além disso, quando atinge o limite superior, em seu raciocínio, muitas vezes mantém as impressões ou marcas do nível anterior, pode-se até dizer que em crianças normais as passagens sucessivas de um nível ao seguinte se efetiva de modo mais e mais rápido até o final da adolescência, em virtude da mobilidade crescente do pensamento operatório. Em DI's, a autora observa, ao contrário, uma diminuição gradual do desenvolvimento resultando num estado de estagnação. Enquanto o pensamento normal se move na direção de uma mobilidade e estabilidade crescente do raciocínio, o pensamento do DI parece levar a um falso equilíbrio caracterizado por certa viscosidade no raciocínio.

As sínteses das conclusões de Inhelder permitem uma análise do desenvolvimento intelectual do DI acerca do ritmo de consolidação de seu pensamento e das oscilações entre um nível e outro que dão a falsa impressão de alcance de equilíbrio, provocando a “viscosidade do raciocínio”, termo empregado no sentido de descrever uma forma mais aderente e sem mobilidade progressiva em oposição a forma mais fluida do pensamento da criança sem atipicidade.

Dentre as características funcionais apontadas pela autora, que provocam este falso equilíbrio, encontra-se a diferença de velocidade do pensamento que traz um ritmo mais lento ao dinamismo intelectual tanto em aceleração quanto em desaceleração, provocando uma operatividade incompleta ou uma construção

deficiente das operações. Relembrando que uma atividade cognitiva torna-se operacional quando há mobilidade nas ações do sujeito a fim de perceber as transformações por orientações reversíveis do pensamento, ou seja:

Todo desenvolvimento da inteligência consiste, assim, em uma coordenação progressiva das ações: primeiramente materiais e pouco coordenadas, estas se interiorizam, ao se coordenarem; esta coordenação se traduz em uma reversibilidade crescente, até o estado de equilíbrio reconhecível a esta reversibilidade das operações lógicas e matemáticas, das quais cada uma comporta a possibilidade de uma operação inversa. (PIAGET, 1947/1967, p.11)

Esta inversão na construção e decomposição física ou mental das operações torna-se falha, e, por vezes, inexistente implicando na imobilidade do raciocínio que torna-se viscoso e aderente a impressões da percepção a fatos imediatos, isto significa que o DI não realiza o mecanismo da reversibilidade do raciocínio.

Conforme salienta Piaget (Ibid.), para que haja reversibilidade é preciso que ocorram operações, e, considerando os achados de Inhelder sobre o pensamento e o raciocínio atípico, conclui-se que o DI permanece no estágio pré-operatório ou operatório concreto, ou oscilando entre um e outro, a depender do nível de comprometimento intelectual, de acordo com suas palavras:

Nous trouvons en effet chez ces sujets un aboutissement quasi homogène des opérations concrètes et ceci non seulement dans le secteur délimité des notions de conservation, mais également dans tous les autres, relatifs aux opérations de classification, aux notions de hasard, aux constructions géométriques, etc. Cependant, chez aucun d ces cas nous voyons la moindre amorce d'opérations formelles. (INHELDER, 1943/1969, p.xxiv)²

² Encontramos de fato nestes indivíduos um resultado quase que homogêneo das operações concretas e isto não apenas na zona delimitada das noções de conservação, mas também em todas as outras, relativas às operações de classificação, as noções de causalidade, as construções geométricas, etc. No entanto, em nenhum desses casos nós vemos a menor indício de operações formais. (Tradução: autora)

Uma das causas mais importantes para essas permanências consiste na ausência de reversibilidade, cujas consequências são diversas, dentre a mais ampla está a incapacidade de realizar operações lógicas ou de ser comandado pelo raciocínio hipotético dedutivo o que significa que o pensamento está sob o domínio das percepções e o raciocínio ocorre por transdução.

A transdução é um raciocínio sem encaixes reversíveis de classes hierárquicas ou relações. Sendo um sistema de coordenações sem encaixes, com ligação direta entre os esquemas semi-singulares, a transdução é uma espécie de experiência mental que prolonga a coordenação dos esquemas sensório motores no plano das representações. Como não constituem conceitos gerais mas simplesmente esquemas de ação evocados mentalmente, estas representações permanecem a meio caminho entre o símbolo representado (imaginado) e o conceito. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 57)

Rememorando que o raciocínio do DI ocorre por uma experiência mental sucessiva, porém, sem raciocínio lógico ou dedução, mas por transdução, vale lembrar que Piaget (1947/1967) destaca que o raciocínio implica em realizar um trabalho mental de controle e de demonstração de hipóteses para permitir implicações conscientes entre os juízos e que o raciocínio somente aparece quando há a necessidade de comprovação destas hipóteses. Assim, considerando que o DI ainda não raciocina logicamente, ele elabora sim seus juízos de controle de hipóteses, não por experiência lógica, mas pela experiência mental, considerando que:

A experiência mental é uma reprodução, pelo pensamento, dos acontecimentos exatamente como eles se sucedem de fato na natureza, ou, ainda, ela é uma imaginação dos acontecimentos assim como poderiam suceder-se no decorrer de uma experiência que se organizaria materialmente se isso fosse tecnicamente realizável. Como tal, a experiência mental desconhece o problema da contradição: ela declara simplesmente que determinado resultado é possível, ou efetivo, partindo de determinado ponto de partida, mas ela não chega jamais a concluir que dois juízos são contraditórios entre si. (Ibid, p. 222-223)

Especificamente sobre esta consequência temos como analisar a despreocupação com as contradições de seu pensamento, já que suas hipóteses não demandam por comparações e comprovações.

Outra consequência do raciocínio por experiência mental e não por experiência lógica é a dificuldade em compreender a lógica das relações e as operações da lógica de classes, ou seja, saber a reciprocidade entre elementos, encontrar critérios comuns, o que trará a dificuldade em realizar generalizações. Em síntese, Piaget (Ibid, p. 225), comenta que: “[...] se a transdução não generaliza é, portanto, à falta de manipulação das relações. E é nisto que reside o fato de a transdução ser um processo irreversível [...]”.

A não mobilidade do pensamento operatório, raciocínio por transdução e por experiência mental e dificuldade em compreender a lógica das relações produzirá a falha nos agrupamentos que gera a incapacidade de multiplicação lógica. Sendo o agrupamento condição *sine qua non* para o raciocínio lógico, foi isolando este mecanismo que Inhelder conseguiu compreender os agrupamentos presentes na ação do raciocínio do DI, sendo que, de acordo com Ramozzi-Chiarottino (2002, p. 571), a autora:

[...] constata a ausência de agrupamentos subjacentes às ações dos oligofrênicos e também aos discursos que as dublam; e, ainda mais, que quanto mais o *handicap* da criança era profundo tanto mais as suas construções se afastavam dos prenúncios das classes e relações, portanto, dos agrupamentos.

O agrupamento, ou seja, as classes e relações constituem-se de uma estrutura alcançável em sua plenitude pelo raciocínio operatório já que implica na capacidade de reversibilidade do pensamento. Estas estruturas são as classificações, seriações, correspondências termo a termo ou entre um e diversos, etc.

Se as operações de agrupamento do DI estão ainda incompletas em fase de superação paulatina de etapas em busca de um maior equilíbrio podemos supor, em Piaget, que a inteligência destes sujeitos funciona “[...] por uma forma

semi-simbólica do pensamento, que é o raciocínio intuitivo [...]”. (PIAGET, 1958, p.169).

O raciocínio é intuitivo, pois o jogo simbólico da fase sensório motora já se transformou em pensamento simbólico através da posse da linguagem que permitiu transformar signos verbais ligando significante a significado, o que implicou em uma conquista, pois a criança tornou-se capaz de encontrar significação em um objeto ausente fisicamente, ou seja, de realizar representações mentais.

Essa representação mental prolonga-se em imitação, que consiste nas primeiras manifestações da inteligência, pois torna a criança apta a desenvolver os primeiros esquemas conceituais que são necessários à seriação e à classificação, entretanto, essa imitação é ainda pré-operatória, mais no sentido de ajustar-se ao objeto e ao meio do que realmente em compreender.

Esta tomada de consciência da representação interior, buscando explicações nas classificações e seriações das relações ainda necessita do objeto para realizá-la, entretanto, significa um avanço de uma inteligência senso motora e perceptiva da etapa anterior para uma inteligência refletida, objetiva, móvel, socializada e reversível, da etapa ulterior. Esta etapa intermediária compreende os primórdios da capacidade operatória, mas, apresenta ainda alguns obstáculos para alcançar um pensamento operatório lógico: o egocentrismo que ainda domina a criança.

Por isso a representação típica desta etapa é intuitiva, que permite a formação de conceitos, mas a acomodação aos objetos ocorre de forma mais imaginada. Dentro de um universo interior próprio, a criança busca respostas para satisfazer suas próprias necessidades e sequer imagina a necessidade de comprovar verdades, pois julga que todos pensam como ela, por consequência, decorrem a dificuldade de realizar retrospectões: “[...] a criança saberá efetivamente, a partir de premissas dadas, chegar a uma conclusão, mas ela não saberá fazer o caminho inverso sem se desviar [...]” (Piaget, 1947/1967, p. 227).

Esta característica explica a dificuldade que a criança com DI encontra para fazer regressão aos pontos iniciais de seu raciocínio, mesmo com modelos, ocorrendo por vezes, digressões que levam a dificuldades de reelaboração ou

transferência de um conhecimento adquirido a situações análogas, de elaborar conceitos, em suma de realizar generalizações. Isto ocorre em decorrência da ausência da capacidade e de conservação e pela irreversibilidade, pois apenas a

[...] reversibilidade permite a compreensão através do conhecimento do processo que levou dado objeto, fato ou fenômeno a ser o que é. Compreender implica, então, dominar o processo que levou a um êxito ou fracasso. Vai além do saber fazer [...]. (STOLTZ, 2011, p. 31-32)

A atividade da criança fica no domínio prático e intuitivo, mas sem uma efetiva assimilação. Além disso, em virtude da ausência de um pensamento analítico a criança concentra diferentes objetos em um único vocábulo, fazendo com que seus conceitos sejam dominados pelo sincretismo, que em seu apego a detalhes, liga tudo a tudo sem sintetizar ou relacionar. Fator que Piaget (1947/1967) descreve como segunda causa da irreversibilidade e que implicará na conquista de um “falso equilíbrio” em sistemas que parecem imóveis devido a sua “viscosidade”, justamente os termos que Inhelder (1943/1969) utiliza para caracterizar o raciocínio do DI.

Por conta deste pseudoequilíbrio e pela viscosidade do raciocínio que a criança menor e o DI, são insensíveis às contradições. Relembrando que há dois tipos de contradição, uma por simples esquecimento da resposta dada anteriormente em que a criança esquece o que acabou de afirmar e a contradição por condensação, que seria a junção de duas ou mais hipóteses possíveis em um questionamento por não ser capaz de escolher uma. Como diria Piaget (1947/1967), devido a uma falta de freio que os elementos novos se encontram incessantemente aglomerados aos anteriores, sem preocupação com a síntese, implicando na justaposição, que também devido à ausência de síntese, implica na fixação a detalhes, sem relacionar observar reciprocidade e relativizar.

Tudo isso mostra um raciocínio com leis próprias cuja dificuldade na lógica das relações, relacionar parte com o todo e as noções de conjunto e classificações ficam comprometidas, ou seja, uma assimilação do real atípica, onde:

O indivíduo não alcança a reversibilidade, porque uma ação, traduzida em simples experiência imaginada, permanece num sentido único, e porque a assimilação centrada sobre uma configuração perceptiva o é necessariamente também. De onde, a ausência de transitividade, porque cada centração deforma ou elimina as outras, e de associatividade, porque as relações dependem do caminho percorrido pelo pensamento para elaborá-las. Não há, pois, de modo geral, ausência de composição transitiva reversível e associativa, nem identidade assegurada pelos elementos, nem conservação do todo. Podemos também dizer que a intuição permanece não somente fenomenista, por que imita os contornos do real sem corrigi-los, mas também egocêntrica, porque constantemente centrada em função da ação do momento: há falta por isso de equilíbrio entre a assimilação das coisas aos esquemas do pensamento e a acomodação destes esquemas à realidade. (PIAGET, 1958, p. 179)

Em síntese, o raciocínio do DI, no que tange à tomada de consciência, isto é, a interiorização das ações, se dá por experiência mental de construção de uma realidade, sem as implicações lógicas e conceituais do mecanismo desta construção, quando atinge um estágio superior de seu raciocínio mantém as marcas do nível anterior, fazendo com que deforme o real em função dos esquemas anteriores.

Outros pesquisadores dedicaram-se a compreender o desenvolvimento do raciocínio de crianças que apresentam algum obstáculo à aprendizagem, como por exemplo, Ramozzi-Chiarottino (1994), que realiza uma pesquisa a partir da caracterização piagetiana do processo de cognição em população de crianças com problemas de aprendizagem, porém, sem uma identificação diagnóstica médica ou psicológica. De forma geral, conclui, que nas crianças que não aprendem sem se saber as causas ou os porquês, há uma ausência de estruturação do real e deficiências na organização das representações, vejamos suas considerações:

Se Piaget descobriu como se dá o processo cognitivo, ou seja, como é possível ao ser humano aprender, conhecer e atribuir significado, caracterizando o conhecimento não como simples cópia interior dos objetos ou dos acontecimentos, mas como uma compreensão do modo de construção ou de transformação desses objetos e acontecimentos, então há uma consequência necessária para a prática da Psicologia: as crianças que são incapazes de aprender, de conhecer ou de atribuir significado

devem, por hipótese, ter alguma deficiência em algum dos “elementos” ou em algum dos momentos que formam o processo cognitivo, o qual se explica na construção endógena das estruturas mentais em suas relações com a organização do real, a capacidade de representação e a linguagem. (Ibid, 1994, p.74)

Estas observações demonstram que há uma falha na construção do real, ou seja, em assimilar a estruturação dos próprios esquemas de ação aos objetos e situações em que vive, ocasionando incompletude nas representações. Como consequência, ocorrem dificuldades em observar analogias, regularidades, a sua possível ação no mundo, as relações temporoespaciais e de causa e efeito, e, principalmente, a relação entre significante e significado.

Como comentado anteriormente a criança com DI apresenta uma fragilidade do mecanismo do pensamento devido a invariâncias fruto de raciocínios oscilantes entre dois níveis: pré-operatório e operatório concreto que leva a um falso equilíbrio por falta de mobilidade interna, sendo o principal responsável o egocentrismo do seu pensamento.

A criança egocêntrica pensa por si, não necessita comparar e realizar constatações, já que acredita que todos pensam como ela outras perspectivas são desconsideradas e por consequência o raciocínio dedutivo torna-se dispensável, essa representação do mundo atípica traz consequências à compreensão do real, ou melhor, a uma representação objetiva da realidade, pois, implica em confusões entre o que é interno e subjetivo e a realidade externa. A descrição de Piaget (1947/2005, p. 141) abaixo engloba, com efeito, as considerações anteriores sobre a má representação do real:

Disso advém a brincadeira; a fabulação; a tendência à crença imediata; a ausência de raciocínio dedutivo; o sincretismo, que permite vincular tudo a tudo ao sabor de pré-ligações subjetivas; a ausência de relatividade das noções; e, por fim, o raciocínio transdutivo, que conclui do singular, mediante sincretismo, sem alcançar a necessidade lógica nem as leis gerais, devido à falta de reciprocidade das relações.

Essa deformação do real manifesta no realismo nominal e seus mecanismos adjacentes finalismo, artificialismo e animismo, impedem a objetividade que seria a única maneira de permitir a criança conhecer verdadeiramente o seu eu em relação ao outro e objetos e principalmente as múltiplas perspectivas para construir o real através da abstração reflexiva.

Nas trocas do organismo com o meio a criança constrói esquemas de ação e coordena as recepções externas (nível exógeno) com as transformações que ocorrem internamente (nível endógeno), construindo, assim, nesta mutualidade, novos esquemas. Entretanto, chega um momento em que as trocas entre organismo e meio passam a ser mediadas por conceitos e não mais, apenas, por objetos ou por resultados passíveis de serem constatados. Isto significa que um processo de equilibração, cujas demandas de desequilíbrios serão a capacidade de conceituar, gerar teses e antíteses, a abstração será pela reflexão, esta forma superior de representação que é denominada como abstração reflexiva.

Jean-Marie Dolle e Dennis Bellano (1998), em uma publicação que trata do diagnóstico e terapia para crianças com obstáculos à aprendizagem referendam as conclusões do trabalho empírico realizado por Ramozzi-Chiarottino de não construção do real e da dificuldade do alcance da abstração reflexiva. Ratificando as observações piagetianas, Ramozzi-Chiarottino (1994, p. 69) possibilita compreendermos que:

[...] quando as crianças são capazes de representar, mas ainda não são capazes de operar (isto é, de respeitar em seus raciocínios o princípio de identidade e de distinguir o indivíduo da classe), as relações se apoiam diretamente sobre os resultados constatáveis, dando-nos a impressão de que as abstrações são empíricas, isto é, simples reprodução de conteúdo. Mas ao contrário, nesse período pré-operatório o que há, por parte do sujeito, são abstrações pseudoempíricas, pois se a leitura desses resultados se faz sobre objetos materiais como se tratasse de abstrações empíricas, as propriedades constatadas são, na realidade, introduzidas nesses objetos pelas atividades do sujeito.

Evidencia-se que existe uma abstração reflexionante desde o sensorio motor, pois o bebê constrói novos dados sobre estruturas já construídas, porém é incipiente, pois não há tomada de consciência. Assim, a abstração reflexionante

equivale inicialmente a ações manuais para mais tarde serem percebidas na relação entre o sujeito e os objetos de forma perceptiva e constatável precedendo assim as primeiras operações.

Observando que o raciocínio do DI, que já avançou no nível sensório motor, consiste em experiências mentais irreversíveis, isto é, não inteiramente lógicas, não sujeitas ao princípio da contradição e pela incapacidade de realizar inversões no pensamento, compreendemos que a tomada de consciência destes sujeitos ocorre em nível intuitivo e nas relações diretas com os objetos, porém, não chega a ser conceitual e refletida.

Sem uma organização adequada constrói o real por intermédio de uma abstração pseudoempírica. Piaget (1977/1995) caracteriza essa abstração como preponderante nos períodos pré-operatório e operatório concreto. Possui elementos da abstração empírica e da abstração reflexionante: traz princípios da abstração empírica porque o sujeito necessita do objeto material para retirar-lhe as propriedades e contém elementos da abstração reflexionante porque necessita da ajuda de suas observações externas e objetivas. As propriedades estão na ação do sujeito sobre o objeto, ela é uma variação da abstração reflexionante, mas necessita de objetos materiais para efetuar construções ou constatações, conforme Kesselring (1993, p. 98) comenta “[...] as crianças, enquanto não entendem o que percebem, acreditam perceber o que entendem”.

Esta forma típica de equilibração permite explicar a necessidade cognitiva do DI apoiar seu pensamento sobre resultados constatáveis e em construir seu raciocínio intermediado por objetos concretos, por suas ações e pelas relações afetivas, item que devido à relevância ao processo de desenvolvimento cognitivo será exposto abaixo:

1.4.2 Desenvolvimento Social e Afetivo

Considerando que a afetividade é o catalizador da inteligência, torna-se imprescindível dedicar um espaço a reflexões ou comprovações da interdependência entre meio social positivo com o sucesso na aprendizagem.

Como visto anteriormente, de acordo com Piaget (1954/2014) há intercâmbio entre afetividade e cognição, a primeira é fundamental para o funcionamento da segunda, entretanto, a afetividade funciona como mecanismo de aceleração do desenvolvimento da inteligência através dos afetos envolvidos na motivação, nos interesses e nas necessidades.

Estes preceitos contribuem para demonstrar que a qualidade das trocas sociais é determinante para que o processo de construção da inteligência possa se efetuar. Ramozzi-Chiarottino, referenda, após vários anos de observação que a ausência de estímulos do meio cria obstáculos de aprendizagem, ou seja:

[...] chegamos à conclusão de que os distúrbios de aprendizagem são determinados por deficiências no aspecto endógeno do processo da cognição e de que a natureza de tais deficiências depende do meio no qual a criança vive e de suas possibilidades de ação neste meio, ou seja, depende das trocas do organismo com o meio, num período crítico de zero a sete anos. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 83)

Sabemos que a afetividade não modifica as estruturas do sujeito, porém, “[...] a afetividade intervém nas operações da inteligência na medida em que estimula ou perturba o sujeito levando-o a acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual [...]” (STOLTZ E WALGER, 2010, p.127). Trazendo estas reflexões das interferências do meio ao desenvolvimento do Deficiente Intelectual observamos alguns aspectos que merecem reflexão. Mesmo levando em conta as vicissitudes do conceito social de deficiência e das práticas da Educação Especial atual, ocorre ainda um alto grau de dependência do aluno às decisões dos adultos ou das instituições escolares, obra da superproteção em alguns casos, da negligencia de estímulos em outros, ou ainda, fruto da ausência de um programa escolar que considere os caminhos e as leis de construção do desenvolvimento intelectual atípico para programar adequadamente as atividades de acordo com as singularidades da criança. Além disso, também a ausência de crença no poder autorregulador, atravessa as relações afetivas e interpessoais da criança na família e na escola. Todos estes fatores, implicam na ausência de estímulos adequados para que a criança experimente conflitos cognitivos e

afetivos para que avance rumo a uma abstração reflexionante e uma tomada de consciência conceitual.

Considerando as conclusões acerca do desenvolvimento da DI nas etapas pré-operatória e operatória concreta, depreende-se que o desenvolvimento afetivo do DI localiza-se na grande maioria dos casos no 4º estágio, ou seja, o período da inteligência intuitiva, onde os primeiros sentimentos interindividuais são iniciados e aparecem os primeiros sentimentos morais, porém advindos de relações sociais de submissão ao adulto ou de heteronomia.

A ausência de reversibilidade no raciocínio e o egocentrismo característico desta fase levam a não autonomia moral e a dificuldade para compreender por si mesmo as normas morais, confundindo-as com obrigação. Para Piaget (1954/2014), há algumas condições para que exista uma norma moral: quando o sentimento de obrigação permanece fora da configuração perceptiva ou representativa da situação à qual a norma foi ligada, quando ela seja aplicável a diversas situações análogas e quando há sentimento de autonomia na ação, sendo esta independente da obediência por subordinação.

Como o DI, dominado pelo pensamento intuitivo e pelas amarras do egocentrismo não apresenta estas condições ou as apresenta parcialmente, a sua compreensão permanece seminormativa. A compreensão da norma é ainda incompleta, por consequência das relações heterônomas, aspectos que serão detalhados no capítulo vindouro que tratará sobre o desenvolvimento moral.

Apesar de Ramozzi-Chiarottino ter realizado pesquisas com crianças que não aprendem, cujas causas são desconhecidas ou não comprovadas pela medicina ou psicologia, seus resultados podem ser inferidos à criança com diagnóstico de DI, observemos:

Acreditamos que a causa dos déficits de quaisquer de nossas crianças se encontra numa falta de estimulação do meio no momento adequado de sua evolução. Isso implicaria uma “falha” nas trocas do organismo com o meio que, por hipótese, determinaria uma “falha” no aspecto endógeno, ou seja, algo deixaria de ser construído em nível cerebral. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1994, p. 101)

Considerando os achados piagetianos acerca da construção da aprendizagem humana aplicadas ao desenvolvimento atípico realizadas por Inhelder (1943/1969), Ramozzi-Chiarottino (1994), Delval e Bellano (1998) expostas até aqui, permitem depreender as características do pensamento do DI, as influências das relações interindividuais e afetivas e as consequências destas na elaboração mental, cujas explicações têm a finalidade de possibilitar a programação de intervenção pedagógica adequada para atender as necessidades especiais destes sujeitos e potencializar os mecanismos de equilíbrio para que ocorra um avanço no desenvolvimento cognitivo impulsionado pela ação própria do sujeito, no âmbito das operações e no desenvolvimento afetivo e moral. Este último será detalhado em seguida.

CAPÍTULO II

2. PRESSUPOSTOS DA TEORIA DO JUÍZO MORAL DE JEAN PIAGET

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Piaget concebeu a evolução do juízo moral como um processo de internalização racional das normas sociais, construída na interação dos sujeitos com o meio, produto de uma construção e de autorregulação em um caminhar por estágios, significando que a maturidade moral depende do desenvolvimento da dimensão cognitiva. Porquanto, a inteligência, a afetividade e as experiências de interação constroem racionalmente a moral, por consequência:

[...] nessa perspectiva teórica, a moral não é meramente interiorizada pelas crianças, mas depende de uma atividade *suís générés* de construção que consiste em erguer-se de níveis inferiores para níveis superiores [...]. (LA TAILLE, 2002, p. 33)

O desenvolvimento moral nesta ótica pressupõe sucessão, continuidade e novas adesões. Este movimento promove transformações e progressos, ou seja, desenvolvimento, que Piaget (1972) conceitua como uma equilibração progressiva para um estado de equilíbrio superior, assim transformações de ordem interna ou externa promoverão desequilíbrios e novos ajustes sobre estruturas precedentes, e, novas estabilidades, logo, “[...] a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração. (PIAGET, 1972, p. 14).

No âmbito da moral ocorre esta mesma organização de busca por equilíbrio, entretanto, em uma dimensão social e interindividual paralela com a cognição e a afetividade, conforme destaca Vinha, (2000, p. 38) “[...] o desenvolvimento dos sentimentos, crenças, valores e princípios é o que chamamos de desenvolvimento moral.”

Ser ou não ser moral não estava no cerne das preocupações científicas de Piaget, mas a forma e o processo de assimilação da moral pela criança, significando que a teoria piagetiana de desenvolvimento moral ocupou-se com o raciocínio da criança frente aos julgamentos das ações morais e não com os valores isolados, não obstante, nas razões inerentes aos valores dados em cada conduta. Piaget (1932/1994, p. 21), inclusive, adverte que sua proposta foi “[...] estudar o juízo moral, e não os comportamentos ou os sentimentos morais [...]”.

Os seus objetivos fundamentais consistiam em compreender os princípios evolutivos que governam a natureza da moral humana em seus aspectos, racionais, psicológicos e sociais. Enfim, para Piaget a moral não seria inculcada pelos valores estabelecidos pela sociedade, mas sim,

[...] o produto de construções endógenas, ou seja, o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, ressignifica valores, os princípios e as regras que lhe são apresentados. Tal ressignificação possui características que dependem das estruturas mentais já construídas. (LA TAILLE, 2006, p. 96).

Incorre à maturidade moral uma interdependência entre o desenvolvimento da racionalidade e da afetividade, que são complementares em cada ação humana, pois emana dos afetos a energia que impulsionará as condutas e atribuirá os valores às ações. Os processos evolutivos da cognição e do juízo moral igualmente são indissociáveis, já que:

O desenvolvimento moral, portanto, não é um processo de imposição de regras e virtudes, mas um processo que exige uma transformação das estruturas cognitivas. É por isso, dependente do desenvolvimento cognitivo e do estímulo do ambiente social. (DUSKA E WHELAN, 1994, p. 19)

As regras sustentam a moral e delas derivam os princípios que sustentarão os valores éticos e sociais. São os deveres provenientes destes princípios que estruturarão as relações, promovendo trocas de valores e de sentimentos interindividuais. A valorização que os sujeitos dão a estas normas, aos princípios

e as necessidades que movem as escolhas e adesão ou não as normas, dependerão de como foi interiorizado, no sujeito, o processo de desenvolvimento moral, por isso:

Uma parte da moral, com certeza, podemos entender como um conjunto de regras, ou como dever. Mas a outra parte precisa ser compreendida como uma disposição das pessoas, ou, dito de outra forma, os desejos de serem honestos, tolerantes, solidárias ou outra qualquer virtude. (TOGNETTA, 2007, p. 41)

Isto significa que, além dos desejos, deve-se considerar a questão das necessidades que movem uma ação moral, já que a depender de cada etapa do desenvolvimento, interesses diferentes movem o fazer moral, produzindo valores. Motivos diversos poderão impulsionar o atendimento de uma necessidade, que após satisfeita trará novamente equilíbrio. No âmbito da moral, fatores que ativam este movimento são peculiares, sendo que ora serão descritos com maiores detalhes.

2.2 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO JUÍZO MORAL

A teorização do juízo moral na obra Piagetiana está assentada em estudos de campo por ele realizados, interagindo e entrevistando crianças de variadas idades das Escolas de Genebra e Neuchatel, utilizando dois procedimentos de pesquisa: uma a respeito da construção das regras no jogo de bolinhas e amarelinhas e outro utilizando histórias hipotéticas (dilemas morais) envolvendo infração de regras para que a criança julgasse os atos cometidos pelos personagens, em que analisa o processo de construção das regras do jogo infantil na constituição das representações dos deveres e demais sentimentos morais, cujos resultados estão compilados na obra “O Juízo Moral na Criança” publicada inicialmente em 1932.

Piaget (1932/1994, 1954/2014) para descrever a gênese dos sentimentos morais parte suas reflexões analisando a obra de Kant, Durkheim e Bovet

construindo sob estas bases suas próprias teses por contestação ou aproximação aos achados destes teóricos.

Em acordo com Bovet, Piaget (1954/2014) indica alguns fatores como constituintes na gênese da moral, o primeiro deles seria o sentimento de dever da criança para com o adulto, a obrigação que incorrerá em aceitar ou rejeitar ordens, instruções e diretrizes. A criança ao aceitar as diretrizes adultas experimenta sentimentos de afeição e temor (medo de perder afeto ou medo derivado de coação), sendo: “[...] esses sentimentos de temor e afeição misturados é o que Bovet chama de respeito [...]” (Ibid, p.196). Esse respeito denominado unilateral derivado pela obrigação e temor gesta a moral da obediência que é a primeira forma moral do desenvolvimento infantil, que no decurso do desenvolvimento, Piaget, comprova que serão acrescentadas novas formas de respeito ligados a cooperação, denominada respeito mútuo.

Um segundo fator determinante para se compreender a gênese da moral seriam os hábitos que geram uma obrigação moral em respeito aos usos costumes coletivos, desrespeitá-los causaria sentimento de culpa. Um terceiro fator de análise do início do sentimento de respeito é aquele que deriva da motivação infantil de imitar atos dos adultos para manutenção afetiva ou por respeito unilateral. O quarto fator de análise desta gênese seria a imposição social ou os imperativos coletivos, que igualmente aos fatores supracitados podem proceder do respeito, entretanto, Piaget (Ibid, p. 203) declara que: “[...] não é o caráter social do ponto de partida que faz o valor obrigatório, é a relação de respeito do inferior para com o superior, da geração atual para com a geração precedente [...]”. Destacando uma diferença conceitual com Durkheim, Piaget ordena o respeito precedente às regras morais.

Diante destas ponderações iniciais, o uso do jogo como tese de apreciação entre regras e moral por Piaget (1932) foi empregado por considerá-lo como “[...] admiráveis instituições sociais [...]” (PIAGET, 1932/1994, p. 23), de fato uma instituição lúdica, pois é constituído de um complexo sistema de leis e regulamentos próprios materializados na interação dos jogadores, sendo que a forma como cada um internaliza as normas constitui um importante viés para o desenvolvimento moral, afinal, a moral na sociedade é organizada por

normatizações, e, “[...] uma regra reconhece-se pelo fato de obrigar, mas tanto pode ser violada quanto respeitada”. [...] (PIAGET, 1973, p.50)

Os estudos piagetianos permitem compreender como se processa o pensamento moral no decurso do desenvolvimento, independentemente do aceite ou recusa das regras, ou seja, “[...] a legitimidade das regras está no contrato que se estabelece entre os jogadores, assim como as regras morais que são contratos com os outros” (Tognetta, 2003, p. 30). Pelo fato da teoria estar assentada na experimentação, ao agir a criança estabelece uma relação direta entre regras e a vivência, pois: “[...] o papel da ação é de ser fonte da reflexão moral na criança, pois ela age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas.” (SOUZA E VASCONCELOS, 2009, p. 344)

Ao observar o comportamento das crianças frente as regras do jogo, Piaget percebeu dois fenômenos em separado mas que funcionam inter-relacionados: a prática e a consciência das regras. Em relação a prática, o interrogatório foi conduzido pela curiosidade explícita em saber como era o jogo, jogando com elas, com a finalidade de perceber como ocorre o desenvolvimento de adaptação às regras do jogo. Para perceber a consciência que as crianças possuíam da regra e das obrigações que derivavam destas regras, estabelecia um diálogo questionando se as crianças poderiam inventar uma nova regra para o jogo, se sempre se jogou daquela maneira desde os tempos mais remotos, e, principalmente, como as crianças se posicionavam frente a origem das regras, se eram inventadas por eles ou determinadas pelos adultos.

No que concerne a análise realizada sobre a prática das regras o estudo de Piaget (1932/1994, p.33-34) apontou quatro estágios de evolução do respeito as regras: No primeiro denominado estágio motor, a criança, ainda bebê, manipula objetos individualmente de maneira regular e ritualística, apenas como uma atividade motora exploratória.

No segundo estágio nominado egocêntrico, que localiza-se entre 2 a 5 anos, a criança começa a vivenciar os códigos das regras aceitando-as, mas não vê o jogo como uma atividade social, tampouco se preocupa com as suas leis e com a interação, joga imitando o que vê, porém, centrada em sua individualidade,

atendendo a seus próprios desejos, “[...] a sua prática de regras é egocêntrica, isto é, copia aquilo que viu para os seus próprios fins, sem consciência até mesmo do isolamento do jogo como atividade social [...]” (DUSKA E WHELAN, 1994, p. 21). Nesta etapa já apresenta uma compreensão das regras que dirigem as atividades, mas percebe-as como sagradas e imutáveis, creditadas aos adultos, crianças mais velhas ou algum ente místico. Isto a faz, devido a imaturidade cognitiva, submeter-se às regras por um senso de obrigação imposto por apenas uma das partes.

Em processo cognitivo e social evolutivo, brota o terceiro estágio denominado cooperação nascente. Localizado entre 7 a 8 anos, a criança encontra-se em uma fase de transição entre a compreensão da regra como imutável para uma compreensão de regra legislada democraticamente. Começa a perceber a necessidade de estabelecimento de regras controladas e unificadas, porém os interrogatórios realizados por Piaget (1932/1994) revelaram que as crianças, em particular, descreviam as regras de formas distintas, sem uma unificação. Isto posto, é importante advertir que:

Embora Piaget ressalte que é nesse estágio que o jogo começa a ser de fato social, a cooperação ainda está muito limitada sob o ponto de vista da jurisprudência. As crianças dessa idade, ainda não são capazes de legislar sobre um conjunto de regras, cada um ainda persiste com uma opinião pessoal sobre as regras do jogo”. (QUEIROZ, RONCHI & TOKUMARU, 2009, p.71)

Encerrando as etapas de evolução das regras do jogo deriva o estágio da codificação das regras que aparece aos 11, 12 anos. A criança joga atendendo as próprias necessidades, mas também as do outro, onde ocorre uma regulamentação muito precisa das regras e das partidas, todos os participantes têm conhecimento do teor destas regras que podem ser até modificadas, e, caso venha a ser necessária uma reelaboração, isto será decidido em plenária. Não ocorrem controvérsias na descrição das regras demonstrando a capacidade de unificação das regras.

No que diz respeito às análises de Piaget sobre a consciência das regras, ou seja, o mecanismo de internalização da regra, as etapas são assim descritas:

a primeira fase ainda é motora, assim, não há nenhuma consciência de obrigação no cumprimento da regra. A segunda etapa que se inicia quando a criança ainda é egocêntrica e termina entre nove, dez anos, a regra é “[...] considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada uma transgressão.” (PIAGET, 1932/1994, p. 34). A terceira etapa abarca o fim do estágio de cooperação e todo o estágio de codificação, aqui as regras e as possíveis mudanças são consentidas e ocorre um respeito ao que foi conjuntamente regulamentado. “[...] A regra passa a ser fruto de uma atividade racional e social [...]”. (MENIN, 1996, p. 45)

Enfim, adentrando no desenvolvimento da constituição das regras pela criança através do jogo “[...] podemos observar o processo de interiorização das regras que no início mostram-se como exteriores ao sujeito, sagradas, e paulatinamente ganham entendimento e expressão livre, desde que um consenso social se estabeleça”. (QUEIROZ, RONCHI, & TOKUMARU, 2009 p.70)

Uma regra pressupõe um dever e uma obrigação de respeitá-la, por isso, torna-se conveniente tecer alguns comentários sobre o respeito, já que este está imbricado nas regras e juntamente com o sentimento de dever e obrigação “[...] constitui o sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais [...]” (PIAGET, 1930/1996, p. 4). O respeito é essencial para a formação da consciência moral, que inicia-se com um misto de amor, medo de perder os afetos, obrigação e submissão e que no transcorrer do desenvolvimento cognitivo e social amplia-se tornando-se internalizado, empático e questionador. O respeito produz um sentimento de dever que em sua forma elementar se dá de forma unilateral e em forma mais evoluída por reciprocidade.

Desta forma, ocorre no início da vida da criança, durante as etapas de constituição das regras motora, egocêntrica e início da cooperação nascente, o respeito unilateral, assim chamado porque resulta de uma relação desigual, assimétrica, onde apenas uma das partes respeita e a outra cabe obedecer, um coage e o outro é coagido. Conforme preceitua Piaget (1972, p. 40) “[...] um sentimento especial corresponde a estas valorizações unilaterais: é o respeito, que é um composto de afeição e temor, estabelecendo a este segundo a desigualdade que intervém em tal relação afetiva.” Piaget, citando os estudos de

Pierre Bovet demonstra que a partir do respeito unilateral procedem os primeiros sentimentos morais, embora “[...] corresponda a uma moralidade precária, primitiva [...]”, como salienta La Taille (1996, p.166).

Logo, o respeito unilateral, derivado de uma relação social de coação, faz com que a criança sinta um misto de amor e obediência àquele que exerce poder sobre ela ou que lhe causa admiração, as regras são de caráter prescritivo e exteriores o que faz com que esta corresponda aos desejos do adulto. Obedece as regras por imitação, por medo de punição ou perda afetiva, sem verdadeiramente compreendê-las. Para a criança o que é correto e justo é o que foi estabelecido pelo adulto, entretanto, paradoxalmente, longe dos olhos dos pais mais velhos age conforme seus desejos. Ainda envolta no egocentrismo possui dificuldades para perceber outros pontos de vista além dos que lhe são próprios, significando, assim, que “[...] a moral da primeira infância fica, com efeito, essencialmente heterônoma, isto é, dependente de uma vontade exterior [...]” (PIAGET, 1972, p. 41).

Inclusive Piaget descreve a coação como aliada do egocentrismo porque “[...] a criança não consegue estabelecer um contato verdadeiramente recíproco com o adulto porque fica fechada no seu eu [...]” (PIAGET, 1932/1994, p.58) Considerando que a coação caminha *pari passu* com o egocentrismo, é necessário descrever a significação piagetiana deste termo que a psicologização tratou de desvirtuar: o egocentrismo é uma incapacidade emocional, intelectual e social e até perceptiva das crianças pequenas. Sendo egocêntricas, centradas em si mesmas, “[...] elas não conseguem se colocar no lugar do outro e enxergar qualquer coisa do mundo de uma perspectiva que não seja a própria.” (MENIN, 1996, p.51)

Já na segunda metade do estágio da cooperação e durante toda etapa de desenvolvimento da codificação das regras a criança organiza seu conjunto de valores morais em uma nova configuração de respeito proveniente de uma relação igualitária e de reciprocidade e que por consequência é fruto da cooperação denominada, respeito mútuo.

Este respeito é sustentado pelas relações de reciprocidade, onde “[...] o outro passa a ter os mesmos direitos e deveres que a criança, a regra e a justiça

passam a ser as mesmas para ambos [...]”. (VINHA, 2000, p. 50) As regras se constituem nas relações e passam a ser interiorizadas, pois pressupõem uma tomada de consciência das responsabilidades sociais nelas imbricadas, inclusive, nesta fase, já ocorrem os questionamentos a disciplinamentos ou regras consideradas sem sentido ou injustas para a criança. Piaget (1972, p. 59) descreve que nesta etapa a criança passa a “[...] dissociar a justiça da submissão [...]” e livre do egocentrismo, marca da etapa anterior, torna-se capaz de cooperar e acordar com o ponto de vista do outro, ocorrendo a reciprocidade. Agora, “[...] a regra é respeitada, não mais enquanto produto de uma vontade exterior, mas como resultado de um acordo explícito ou tácito.” (Ibid, p.58)

As regras não serão obedecidas por temor ao adulto, mas serão legitimadas por um processo interior, refletido e com significação consciente que o dever implicará diretamente nas relações sociais estabelecidas e no jogo “[...] “ganhar” assume sentido coletivo: é ser bem sucedido depois de uma competição com regras [...]” (Ibid, p.44).

A relação entre os fenômenos da prática e da consciência das regras com os dois respeitos que acompanham as regras (unilateral e mútuo) permitem erigir a construção do pensamento moral infantil: a primeira derivada da etapa motora, em que a criança não percebe a existência das regras pois ainda está envolta no egocentrismo, denominada anomia. A segunda chamada heteronomia, que La Taille (1996, p. 166) descreve como a “[...] entrada no mundo da moral, corresponde ainda a uma moralidade precária e primitiva [...]”, esclarecendo que para Piaget primitivismo do pensamento não seria o mais inicial em data, mas a que apresenta mais elementos que serão eliminados no decorrer do desenvolvimento mental, já que delinea a moral infantil através do conjunto de regras instituídas externamente pelos adultos ou por forças místicas, consideradas pelas crianças como imutáveis e, finalmente, a autonomia, a terceira etapa do desenvolvimento moral, que nasce do sentimento de reciprocidade e de cooperação em contraposição à autoridade. Valemo-nos da síntese apresentada por Vestena (2011, p. 95):

O respeito unilateral, juntamente com a relação de coação moral, conduz ao sentimento de dever, mas o dever primitivo, resultante da pressão do adulto sobre a criança, permanece essencialmente heterônomo. Já a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo.

O estudo da relação entre os jogos de regras com o desenvolvimento moral é pertinente, já que [...] “Desse modo pode-se examinar de que forma se pratica a regra: se ela é algo sagrado (heterônoma) ou algo sobre o que se pode decidir obedecer ou não (autônoma).” (QUEIROZ, RONCHI, & TOKUMARU, 2009, p. 2)

Considerando a estruturação progressiva e o caráter de continuidade do desenvolvimento moral, a heteronomia, uma forma elementar é a porta de entrada no mundo moral, sendo que esta prepara o advento da autonomia, observemos o que La Taille (2002, p.30) diz a respeito:

Ora, como a heteronomia é anterior à autonomia, decorre da posição piagetiana que o desenvolvimento da moralidade, logo, do senso moral, depende, num primeiro momento, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores. Sem elas, com efeito, não se concebe que a criança entre no que podemos chamar de mundo moral.

Como visto, a análise do jogo de bolinhas e os estudos sobre o realismo moral, permitiram a Piaget (1932/1994) descrever as razões de existência das morais diferentes que a criança experimenta durante o seu desenvolvimento “[...] a moral assimilada, a heteronomia e a moral reelaborada, a autonomia [...]”. (TOGNETTA, 2003, p. 37)

Isso significa que as estruturas elementares, ao incorporar novos elementos, são transformadas em um movimento de expansão, de reelaboração, permitindo a criança superar paulatinamente as etapas iniciais, o que, a depender das influências positivas do meio, promoverá uma ressignificação de valores e uma natural transposição de uma moral conformista para uma moral livre e refletida.

A heteronomia sucede a autonomia: a regra do jogo se apresenta à criança não mais como uma lei exterior, sagrada, enquanto imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão e como digna de respeito, na medida em que é mutuamente consentida. (PIAGET, 1932/1994, p. 60)

Por conseguinte os termos anomia, heteronomia e autonomia, termos originalmente utilizados por Kant no Séc. XVIII, são utilizados por Piaget para descrever o universo moral e afetivo sob uma perspectiva própria: a que se refere principalmente a gênese da moral de um sujeito epistêmico, em uma ótica desenvolvimentista considerando o papel da racionalidade e das relações interindividuais e da afetividade nesta construção.

2.2.1 Anomia

Considerando a etimologia do radical *nomia*, que significa respeito a normas sociais, o prefixo *a* denotaria um caráter de ausência de respeito a estas normas sociais. Entretanto, no âmbito da gênese do juízo moral, que relaciona o desenvolvimento cognitivo e social, a anomia é precedente ao desenvolvimento moral e a base na qual repousarão as fases posteriores, não obstante, “[...] corresponde a fase do desenvolvimento durante a qual a criança ainda não penetrou no universo moral [...]” (LA TAILLE, 2006, p. 96).

O bebê, cuja linguagem e pensamento ainda não foram desenvolvidos, ao iniciar a organização de suas ações mentais, integradas com as relações interindividuais, perpassará por estágios sucessivos. Inicialmente as necessidades do bebê repousam na sobrevivência, mas gradualmente tornar-se-á apta a diferenciar sujeito de objeto em busca da assimilação do mundo exterior. Piaget (1972) aponta o desenvolvimento inicial da criança, em três etapas, denominada fase de lactância, que perdura até um ano e meio a dois anos.

Em um primeiro estágio, graças aos mecanismos hereditários, a vida mental é composta de meros exercícios dos aparelhos reflexos e impulsos instintivos relacionados com a alimentação, estas são um prenúncio da vida mental e afetiva, mesmo que ainda primária. Esta fase inicial de desenvolvimento

seria a transição entre o orgânico e o intelectual, nas palavras de Piaget (1936/1978, p.125) “[...] Não podemos classificá-los ainda de condutas inteligentes, porque lhes falta para isso a intencionalidade e a mobilidade que permitem uma adaptação contínua às novas circunstâncias. ”

Seguindo neste desenvolvimento a criança chega ao estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, onde o bebê exerce ações com seu próprio corpo e movimentos, observa Piaget, (1972, p. 22) “[...] este nível de afetividade testemunha uma espécie de egocentrismo geral [...]”, já que a criança passa a interessar-se muito pelos resultados das atividades motoras exercida por si mesma.

Em curso de desenvolvimento da inteligência e de uma relação mais exterior, a criança experimenta agora a “[...] objetivação dos sentimentos e pela sua projeção sobre outras atividades que não apenas a do eu [...]” (Ibid, p. 22). Este estágio final da fase de lactância é denominado estágio da inteligência senso-motora ou prática, iniciam-se as regulações afetivas elementares e as primeiras fixações exteriores da afetividade.

Articulando os achados sobre o nascimento da inteligência da criança aos estudos da prática e consciência das regras, na fase da lactância e início da primeira infância, as regras são ainda motoras, não há nenhuma consciência para cumprimento destas, pois o bebê interage individualmente com os objetos de forma motora e exploratória, em uma indiferenciação entre o eu e a realidade exterior. Até o aparecimento da linguagem, a criança ainda não consegue socializar as suas ações e interiorizar as palavras e seus pensamentos, sobre estes estados de indiferenciação entre o eu e a realidade exterior, Piaget (Ibid, p. 22-23) acentua:

[...] estes estados afetivos permanecem muito tempo ligados apenas, como afetos perceptivos, às ações do sujeito, sem ligação precisa entre aquilo que lhe pertence especificamente e aquilo que pode ser atribuído ao mundo exterior [...] (Ibid, p. 22-23)

La Taille (2006, p. 97), esclarece que “[...] antes dos quatro anos, em média, as regras derivadas da moral ainda não estão associadas, para a criança, a valores como o bem e o mal, o certo e o errado [...]”, tratam-se, para ela de simples hábitos que são imitados. Diante disto, os estados afetivos e intelectuais desta etapa não permitem, ainda, à criança tomar consciência das regras sendo estas as causas do seu comportamento anômico.

2.2.2 Heteronomia

Piaget (1932) utilizou este termo para definir uma moral inicial onde, embora esteja em progresso intelectual e afetivo, prevalece na criança uma moral de obediência e de submissão ao poder de outrem, em uma relação afetiva assimétrica. Os atos são julgados como maus pela criança quando as leis impostas pelos adultos são violadas, e, “[...] o bem se define rigorosamente pela obediência” (PIAGET, 1932/1994, p. 93). A criança, por não compreender as razões das regras, aceita-as como determinações externas de adultos, pois seu pensamento ainda em construção, não consegue formular juízos de valor, antecipar atos, construir conhecimentos considerando outras perspectivas e tomar consciência sobre as interferências de suas ações na realidade circundante. É uma obediência produzida fora da consciência e “[...] dependente da vontade exterior [...]” (PIAGET, 1972, p. 41), as regras são tomadas apenas por seu caráter normativo, as suas particularidades não são consideradas pela criança.

Como visto, a moral heterônoma tem origem na coação adulta, sendo o respeito nessa relação constituído na desigualdade, ou seja, os interesses de apenas um dos envolvidos é considerado. Recai a apenas um dos lados a obediência, respeito este que é chamado unilateral “[...] porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado, implica uma coação inevitável do superior sobre o inferior ” (PIAGET, 1930/1996, p. 5). Diante disto, a obediência às regras ocorre de forma exterior por coação da autoridade, em uma relação não igualitária. A coação externa e o egocentrismo, característico desta fase, alimentam a heteronomia, inclusive, Piaget descreve a coação como aliada ao egocentrismo porque “[...] a criança não consegue estabelecer um

contato verdadeiramente recíproco com o adulto porque fica fechada no seu eu [...]” (PIAGET, 1932/1994, p. 58).

A criança na etapa da heteronomia considera apenas as consequências materiais dos seus atos ou de outros, ela ainda é incapaz de pensar sobre as intenções presentes nas ações, Piaget (1932/1994) encontra um termo para demonstrar como a criança julga as ações morais, denominado realismo moral, que “[...] pode ser compreendido como uma espécie de confusão entre o interno e o externo, pois a criança atribui características subjetivas a fenômenos objetivos. As coisas são aquilo que parecem ser na percepção imediata” (VINHA, 2000, p. 61). A figura 2.1 abaixo destaca os elementos que somados conduzem ao realismo moral:

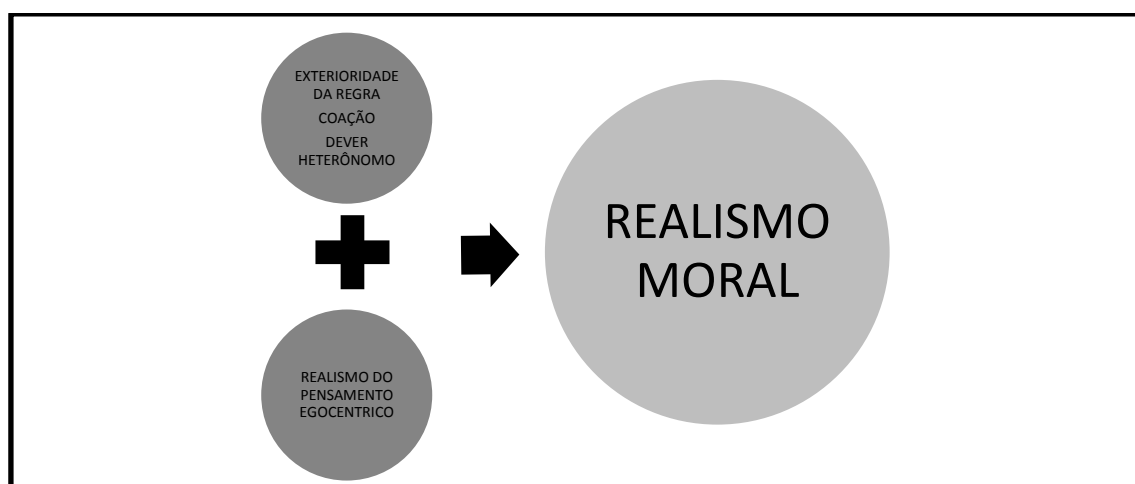


Figura 2.1: Elementos do Realismo Moral, 2013.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Piaget (1930;1932) e Vinha (2000)

O realismo moral, onde valores e deveres são destituídos de consciência, desponta conjuntamente com a coação adulta e com o egocentrismo, esta tríade resulta em heteronomia, apesar disso, sobre estas bases que a evolução moral se sustentará.

A autonomia é uma conquista decorrente de esforços empreendidos desde a infância para expandir o domínio moral, torná-lo mais complexo e nuançado. Em suma, há um

desenvolvimento moral (nunca realmente acabado) que implica superação dos próprios limites. (LA TAILLE, 2002, p. 33)

Não obstante tratar-se de uma teoria desenvolvimentista o progresso cognitivo e afetivo dirigirá a consciência moral para uma capacidade de coordenar o social e o individual produzindo a cooperação e o advento da autonomia, a última etapa do desenvolvimento do juízo moral.

2.2.3 Autonomia

Em um movimento evolutivo, conforme a criança consegue descentrar-se, ou seja, sair do egocentrismo e diminuir sua admiração e obediência ao adulto, ela consegue perceber que a obediência a regra não é mais exterior e fruto de coação. Novos princípios regem seus juízos como a igualdade, o respeito e a reciprocidade. “[...] Assim, quando uma ação se torna moral, é caracterizada como evoluída, do ponto de vista de que se supera uma ação primitiva, incapaz de pensar em mais do que uma única possibilidade de se resolverem os problemas” (TOGNETTA E ASSIS, 2006 p. 53).

A criança desenvolve-se pois já internaliza as regras e entende-as como construções coletivas, pois, conforme pontua La Taille (2007, p. 14) “[...] é autônomo quem legitima regras, princípios e valores morais sem referência a uma fonte que o transcende, sem referência, portanto, a figuras ou instâncias de autoridade [...]”, suas ligações afetivas apresentam uma harmonia simétrica resultante da igualdade e da empatia.

Ocorre uma progressão da racionalidade da moral, uma superação que ressignifica valores anteriores, exatamente por isso, é necessário o descentramento do egocentrismo, pois “[...] enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social não pode cooperar” (PIAGET, 1930/1996, p. 81) e a cooperação é fundamental para a autonomia, pois é produzida por acordos mútuos e reciprocidade, os primórdios da lógica das relações interindividuais. “[...] Em suma, cooperar na ação é operar em comum, é ajustar o meio por operações (qualitativas ou métricas) de correspondência,

reciprocidade ou complementaridade as operações executadas por cada um dos sujeitos [...]” (VESTENA, 2011, p. 87).

Conforme a criança consegue descentrar-se e diminuir sua admiração e obediência ao adulto e a regra não sendo mais exterior e fruto de coação, ela atinge a autonomia moral, que “[...] significa o ato de ser governado por si mesmo. É o contrário de heteronomia, que significa ser governado por outra pessoa [...]” (KAMII, 1991, p. 33).

Assim na autonomia, resultado de cooperação, da reciprocidade e do respeito mútuo, há trocas e as decisões são democráticas. Ela torna-se coletiva, pois considera a cooperação, isto “[...] porque os indivíduos que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente” (PIAGET, 1930/1996, p. 5).

Se há reciprocidade estaremos próximos da autonomia, ou um autogoverno, porque o sujeito já não pensa por um instrumento que lhe é exterior (as ordens do adulto ou da autoridade), mas por um instrumento interno que vai além da interiorização, legitimando, enquanto seu, esse juízo que agora lhe é próprio. (TOGNETTA, 2003, p. 31)

Durante suas experiências de conflito, conforme evolui sua racionalidade, ao confrontar-se com incoerências morais dos adultos, a criança toma consciência de sua faculdade de tomar decisões e de fazer escolhas por si mesma, considerando o outro, pois de acordo com Kammi (1991, p. 108), “[...] A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir agir da melhor forma para todos [...]”.

Convém salientar que a moral do sujeito autônomo também é impulsionada pelo sentimento de dever, mas agora suas ações morais são correspondentes às necessidades do outro, considera todas as partes envolvidas e internaliza a legitimidade das regras, por consequência, “[...] chegar à autonomia significa pensar que as regras existem em função dos princípios e, portanto, da necessidade de regular a convivência humana” (TOGNETTA, 2013, p. 48).

A criança autônoma também sente medo, mas agora não mais da punição e sim de ser questionado pelos seus pares por suas condutas consideradas amorais. O sujeito autônomo, portanto, é aquele que legitima a regra como um dever assimilado, que serve tanto para ele quanto para qualquer pessoa, por conseguinte: “[...] legitimar uma determinada moral significa escolher que deveres serão aceitos, que limites serão respeitados”. (LA TAILLE, 2002, p. 30)

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas ideias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado (ARAÚJO, 1996, p. 109-110).

Autonomia pressupõe uma faculdade racional demasiada complexa, a capacidade de tomar decisões individuais considerando o coletivo, o que permite brotar a responsabilidade para com o outro, inclusive Tognetta e Assis (2006, p. 53), ponderam que “[...] agir com responsabilidade indica a existência de uma tomada de consciência (ao menos, dos processos vividos) de suas ações [...]”.

Em um desenvolvimento progressivo para o alcance da autonomia uma outra tríade será salutar: a cooperação, a justiça e a equidade, que serão detalhadas ao procedermos a análise da noção da justiça.

2.3 DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA

Piaget preocupado em estudar o aspecto afetivo da cooperação e da reciprocidade encontra no sentimento de justiça a possibilidade de embrenhar-se na consciência e nas atitudes das crianças, pois considera-a como “[...] a mais racional das noções morais, que parece resultar diretamente da cooperação, cuja análise psicológica pode ser tentada sem muita dificuldade [...]” (PIAGET, 1932/1994, p.156).

A solidariedade entre as crianças, os conflitos com a autoridade adulta, os julgamentos que estas fazem das punições, a consciência das responsabilidades

das crianças frente aos atos passíveis de sanção, enfim, a noção de que é justo ou injusto são buscadas através de interrogatórios, com um instrumental de trabalho composto por narrativas de dilemas morais, metodologia escolhida devido à dificuldade que encontrou em observar os fenômenos conflitivos diretamente quando ocorrem.

Considerando que um dilema moral refere-se a “[...] uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados” (VRIES e ZAN, 1998, p. 179), estes foram apresentados para indagar as justificativas das crianças para as respostas, com vistas a coletar elementos para compreensão de como cada uma pensava, percebia e sentia as normas sociais relacionadas a justiça, em cada uma das etapas evolutivas do desenvolvimento cognitivo. Conclui assim, que as crianças têm uma forma particular da organização do pensamento das representações sócio morais em cada etapa evolutiva, confirmando que igualmente no campo da construção da noção de justiça ocorre a oposição entre moral heterônoma e autônoma.

Suas investigações descrevem uma evolução, onde a criança paulatinamente vai eliminando ações mais primitivas e conforme vai descentrando-se, diminuindo a submissão moral ao adulto e tomando consciência de seu lugar em uma coletividade, alcança, enfim, a autonomia de sua consciência, pois:

A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas ideias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a se contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para decidir entre o certo e o errado. (ARAÚJO, 1996, p.109-110)

Em suma, conforme aponta Piaget (1932/1994, p. 236), o desenvolvimento da justiça ocorre em três períodos: um período estendendo-se até mais ou menos sete-oito anos, durante o qual a justiça está subordinada à autoridade adulta, um período compreendido entre oito e onze anos aproximadamente, em que acontece um igualitarismo progressivo e finalmente um período que se inicia por

volta dos onze-doze anos, durante o qual a justiça puramente igualitária é temperada pelas preocupações da equidade.

Um primeiro aspecto necessário à compreensão do desenvolvimento da justiça é a visão particular de sanção frente a atos cometidos. Aparecem duas configurações de sanção, a expiatória e a sanção por reciprocidade. A primeira funciona junto com a coação e com as regras de autoridade que são impostas externamente, ela é arbitrária, pois “[...] não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado [...]” (Ibid, p. 161). As crianças demonstram a necessidade de um castigo em proporção ao ato cometido e também para prevenir reincidências.

A segunda denominada sanção por reciprocidade significa que “há relação entre conteúdo e a natureza, entre a falta e a punição.” (Ibid, p. 161), este tipo de sanção funciona com a cooperação e as regras de igualdade, pois caso cometa uma falha o sujeito irá compreender que o seu ato conduziu a uma ruptura no elo de solidariedade e que ele precisa voltar a conquistar a confiança do grupo, Tognetta (2007, p. 131), resume que:

As sanções por reciprocidade, estando diretamente ligadas ao ato a ser sancionado e sendo baseadas em princípios e asseguradas por quem os leva em conta (o adulto), têm o efeito de motivar a criança e o adolescente a construir por si as regras de conduta através da coordenação de pontos de vista.

As sanções por reciprocidade podem ocorrer de variadas formas, de mais brandas a mais austeras, como por exemplo, exclusão do grupo, repreensão por danos materiais, privação do fator que causou a falta, fazer à criança algo equivalente à falha que cometeu, restituir ou pagar o dano (justiça retributiva) e, finalmente, a simples repreensão sem punição. Os interrogatórios realizados por Piaget (1932/1996) apontaram que há a tendência das crianças pequenas recorrerem a sanções expiatórias e os mais velhos às sanções por reciprocidade.

Um tema relacionado a sanção por reciprocidade Piaget (1932/1996) preferiu analisar a parte: a opinião das crianças sobre a responsabilidade coletiva frente a atos cometidos por alguém que não fora revelado. Os menores avaliam

as situações e consideram que deve haver punição coletiva independentemente de quem cometeu o delito, porque a criança ainda tem dificuldade de perceber-se em um grupo devido ao egocentrismo. Os maiores preferem a impunidade do culpado a punir um inocente e consideram injusta a sanção coletiva, pois já têm um sentimento de pertença ao grupo.

Há ainda uma forma de justiça relacionada a sanção presente nas crianças pequenas que desaparece a partir dos 8 anos, denominada justiça imanente que deriva automaticamente da sanção, cujos sentimentos são provenientes da coação e do respeito unilateral. Significa que a criança relaciona a punição de seus atos ou de outrem a pessoas, entes, ou aos fenômenos causais, automáticos, sagrados e místicos, percebendo-as até como naturais, uma ocorrência causal é considerada um castigo para ela, [...] confundindo assim, as leis da natureza com as normas morais por não ter descoberto ainda que são domínios regidos por normas muito diferentes (VINHA, 2000, p. 76).

A sucessão destes eventos marcha para uma evolução onde inicialmente as sanções são consideradas legítimas pela criança por serem impostas pelo adulto ou por ocorrerem fenômenos imanentes, todavia, esta via de desenvolvimento vai progressivamente perdendo terreno quando a justiça distributiva (que implica na distribuição equitativa entre direitos e deveres) e a noção de igualdade ganham força. A criança já tem condições de compreender que seus atos são maus quando defrontam as regras de cooperação. Em suma:

À moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, a noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos e dos mais velhos [...]. Esta reação do adulto aparece como legítima à criança, na medida em que houve uma ruptura da relação de obediência e em que o sofrimento imposto é proporcional à falta cometida. À moral da autonomia e da cooperação corresponde ao contrário, a sanção por reciprocidade [...] Vemos muito bem, ao contrário, como a repreensão pode ser acompanhada, no caso da cooperação, de medidas materiais destinadas a marcar a ruptura do elo de reciprocidade ou a fazer compreender a consequência dos atos. (PIAGET, 1930/1996, p.176-177)

Além disso, a oposição entre moral autônoma (respeito mútuo) e heterônoma (respeito unilateral) é perceptível no que concerne a responsabilidade pelos atos cometidos devidos ao realismo presente no desenvolvimento moral. Ocorrem duas tendências na avaliação da criança: a responsabilidade objetiva, presente nas crianças menores, julga o ato segundo o resultado material, considera as consequências materiais e concretas da infração, prevendo uma punição na mesma proporcionalidade da falta, ou seja, danos maiores devem ter punição maior do que danos menores, ocorrendo uma “[...] contradição entre o fazer e o agir e compreensão das regras ao pé da letra e não em seu espírito e a não generalização das normas [...]” (LA TAILLE, 1996, p.166). A capacidade de perceber as intenções inerentes aos atos é ainda insipiente, pois seus pensamentos, nesta fase, se orientam pela objetividade.

Há ainda a responsabilidade subjetiva que pressupõe a cooperação e o respeito mútuo, que leva em consideração as reais intenções no julgamento de uma transgressão, pressupõe uma maior reflexão pois considera as intencionalidades dos atos, para só assim eleger a punição mais justa, pois pressupõe reflexão e análise interna.

Piaget (1932/1996) demonstra uma curiosidade em descobrir quando ocorre o rompimento da criança à repressão da coação. Para esta tarefa foi necessário utilizar narrativas que confrontassem a igualdade com a autoridade, concluindo assim, que os pequenos dão razão ao adulto, independentemente da justiça e os maiores observam a soberania da lei justa, mesmo que signifique desobediência ao adulto. É exatamente o conflito decorrente do respeito à autoridade e a consciência do sentimento de justiça que promoverá a evolução da justiça retributiva, que se refere a proporcionalidade entre atos e punições para a justiça distributiva que se refere a “[...] igualdade de tratamento ao dividir e distribuir as coisas [...]” (DUSKA E WHELAN, 1994 p 43), alcançando assim, a primazia da justiça distributiva sobre a justiça retributiva.

Relembrando que os juízos heterônomos utilizam seus julgamentos pelo viés da justiça retributiva ou “penal” como se refere Menin (2007, p.21), já que as crianças menores, devido ao egocentrismo e dificuldade de considerar as intenções presentes em uma situação que necessite de juízo, “[...] fazem relações

entre o ato e suas consequências [...]” (Ibid., p. 21). Desta forma a justiça retributiva:

[...] sendo definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção (é a relação entre o que se fez e o preço que se vai pagar). A infração ou o ato de violação às regras ocasiona a ruptura do elo social, acarretando necessariamente uma sanção; a sanção que pode ser expiatória ou por reciprocidade, é que vai restabelecer este elo rompido [...]. Assim, todo delito implica necessariamente em punição. (VINHA, 2000, p. 79)

Um juízo moral autônomo dirige seus ajuizamentos pelo ângulo da igualdade, considerando as intencionalidades presentes, ora denominada justiça distributiva, [...] voltadas a consertar ou repor o dano que ato errado provocou. [...] (MENIN, 2007, p. 21)

Piaget (1930/1996), considera mais um ponto de análise em seu trabalho: a justiça na relação entre as crianças. Compreendeu que é nesta interação entre iguais que ocorre um maior desenvolvimento da justiça e que as sanções e a justiça distributiva são fruto da relação criança/adulto, que impõe ao pensamento infantil a necessidade de ocorrer penalidade sempre que ocorre um erro, ou retribuir a falta com a falta. Piaget (Ibid, p. 215-216, 236) descreve as etapas no desenvolvimento da justiça distributiva em relação com a autoridade adulta e na relação entre as crianças, consistindo em:

1ª Etapa - 7 a 8 anos- justiça subordinada a autoridade adulta

2ª Etapa - 8 a 11 anos- igualitarismo desenvolve-se progressivamente, conflitos começam a opor-se à obediência e à sanção.

3ª Etapa - evolução do igualitarismo simples para a equidade.

Piaget (1930/1996, p. 216) destaca a equidade como a “[...] noção mais refinada da justiça, que considera a condição particular de cada um [...]”, constitui uma evolução da igualdade que significa mais do que direitos iguais para todos, mas levar em conta as circunstâncias pessoais de cada um, sem privilegiar, mas observar as particularidades presentes em um todo. Conforme destaca Vinha (2000, p. 80), “[...] equidade seria uma igualdade levando em conta as diferenças.

[...]”. A figura 2.2 abaixo aponta as duas formas de elaboração social da moral em relação à justiça.

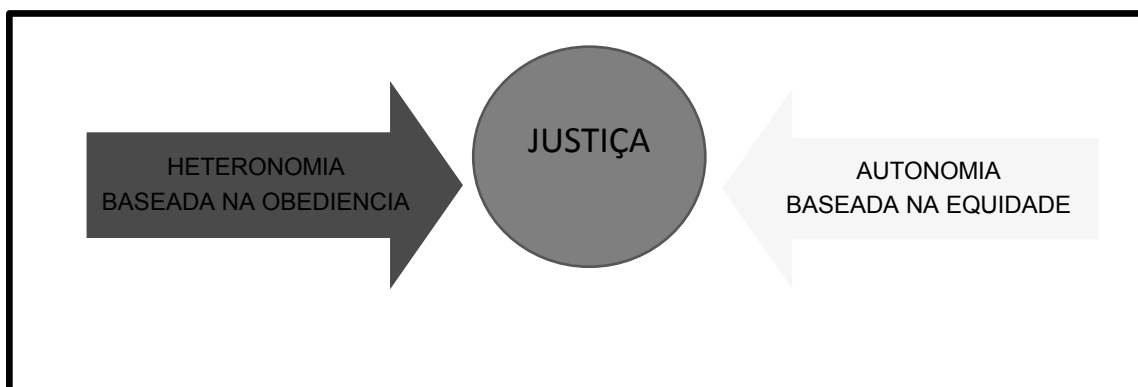


Figura 2.2: Relações da Justiça, 2013.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Piaget (1930;1932)

Este progresso é evidenciado conforme a criança avança em idade e racionalidade. Ela tem no respeito mútuo os motivadores principais, começa a desaprovar as sanções por expiação, prevalecendo desta forma, a sanção por reciprocidade (a forma mais polida de sanção), já coloca a justiça e a solidariedade acima da pura obediência à autoridade. Ela não deixa de considerar os deveres sociais, conforme afirma La Taille (2006, p. 59):

O sujeito autônomo também é inspirado pelo sentimento de obrigatoriedade, mas elege a equidade e a reciprocidade como princípio de seus juízos e ações morais. Nesse sentido, ele concebe a moral não como regras e princípios que regem apenas e essencialmente as relações entre todos os seres humanos, sejam eles pertencentes ou não à sua comunidade.

Agora a criança já se considera pertencente a um grupo e também a humanidade, coordena pontos de vistas diferentes aos seus, já possui um código de ética próprio, as suas intenções morais caminham para a busca da igualdade, o perdão suplanta a vingança, internaliza a necessidade de manter elos de solidariedade e respeito, e, enfim, ocorre a equidade, que permite “[...] levar em consideração as circunstancias particulares e enxergar o “sujeito psicológico” do outro.” (TOGNETTA, 2003, p. 37)

A figura 2.3 abaixo situa o processo de construção da noção de justiça, esperando-se que os sujeitos cheguem na terceira etapa de seu desenvolvimento moral, que não implica desconsiderar as normas sociais mas “[...] compreender suas necessidades e aceitá-la livremente[...].” (PIAGET, 1930/1996 p.11).

1º PERÍODO 7-8 ANOS	2º PERÍODO 8-11 ANOS	3º PERÍODO 11-12 ANOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência justiça distributiva • Presença justiça retributiva • Justiça indiferenciada da autoridade • Justiça sustentada pela punição • Atos julgados pelas consequências 	<ul style="list-style-type: none"> • Obediência se transforma em solidariedade • Justiça começa a suplantar a autoridade adulta • Sanção expiatória da lugar a sanção por reciprocidade, mas sem considerar as intencionalidades • Igualitarismo progressivo 	<ul style="list-style-type: none"> • As intencionalidade e situações são consideradas na sanção por reciprocidade • Preocupação em evitar injustiças • Igualitarismo evolui para a equidade

Figura 2.3: Desenvolvimento da Noção de Justiça, 2013.
 Fonte: Elaborada pela autora com base em Piaget (1930;1932) e Vinha (2000)

Compreender os processos de pensamento relativos às formas de julgamento moral da noção de justiça em cada etapa evolutiva da criança oferece importantes indicativos de uma moral que inicialmente se orienta pelo dever e obediência heterônoma, por confusão entre o físico e o subjetivo e ausência de consciência de si, típico nas crianças menores e conforme avançam seus processos cognitivos e sociais, seus julgamentos serão motivados por relações de reciprocidade e respeito mútuo, permitindo a cooperação que conduz à autonomia.

2.4 MORAL E INTELIGÊNCIA

Sendo conhecidos até aqui, em separado, o desenvolvimento da inteligência, da afetividade e da moral serão retomados agora os elementos paralelos e complementares na evolução infantil apontando os principais indicadores da indissociabilidade entre estes três elementos, pois, como visto anteriormente, ao estudar a gênese dos sentimentos morais Piaget percebe esquemas de assimilação afetiva análogos aos esquemas presentes na construção da inteligência.

Para a afetividade o movimento de equilíbrio é conduzido pela qualidade das relações interindividuais, para a inteligência, as operações lógicas. Já, o combustível para mover os sentimentos morais são os valores, os interesses. Estes são normatizados pela estrutura social da qual a criança advém, auferindo aos modelos afetivos aos quais a criança é submetida elementos para uma estrutura inicial que conduzirá a novos esquemas motivados pelas experiências afetivas e operacionais. Estas são gestadas antes do aparecimento da linguagem e caminham em evolução constante após o aflorar da linguagem, até a constituição final do desenvolvimento operatório formal, assim:

Do mesmo modo que o pensamento intuitivo ou representativo está ligado, graças à linguagem e a existência dos signos verbais, as trocas intelectuais entre os indivíduos, também os sentimentos espontâneos de pessoa para pessoa nascem de uma troca, cada vez mais rica, de valores. (PIAGET, 1972, p. 39)

Considerando o paralelismo entre a construção da inteligência e da moral é possível elencar indicadores da evolução destes elementos do desenvolvimento humano, após a aquisição da linguagem, em dois grandes grupos: os sentimentos semi normativos da etapa pré-operatória e normativos dos períodos operatório concreto e operatório formal.

Inicialmente, a criança de dois a sete anos da etapa pré-operatória, compreende as diretrizes embasada em relações de respeito unilateral, os seus sentimentos são ainda seminormativos, no sentido de uma compreensão ainda heterônoma das normas, relacionando com a ausência de reversibilidade característica da etapa pré-operatória da inteligência. Além da ausência de

reversibilidade do pensamento, algumas outras características são indicadoras deste desenvolvimento proporcional dos sentimentos seminormativos e da inteligência pré-operatória:

O raciocínio está novamente subordinado à configuração perceptiva, ainda não há composição possível das relações. Não há dedução operação; existe a falta de uma volta intermediária ao estado anterior, ou deste raciocínio nas transformações nos dois sentidos, dessa reversibilidade que permite a operação. (PIAGET, 1954/2014, p. 207-208)

O raciocínio por não estar fundado em operações e transformações e assentar-se em percepções estáticas não permite implicações recíprocas e móveis entre o pensamento. No âmbito da moral, esta configuração de pensamento não permite a existência de uma norma constituída autonomamente, sendo esta a razão para constituição moral fundada no precípua atendimento a um dever que provém do respeito unilateral ao mais forte. O egocentrismo característico desta etapa contribui para as percepções imediatas e não generalizáveis levam a criança a simplesmente obedecer as instruções recebidas e também a não levar em conta as intencionalidades presentes em um ato, denominado como realismo moral. Assim as normas morais são válidas apenas nos limites em que há demandas pelo sentimento de dever e em situações em que ela possa perceber diretamente as implicações de seus atos ou dos outros.

Relembrando mais uma vez que este raciocínio que assenta-se nas percepções imediatas, não considerando as transformações, fará com que haja uma compreensão das normas como superiores a todas as outras coisas. Os sentimentos são móveis e instáveis, já que o pensamento é envolto em contradições, assim, para a criança desta idade um valor é bom desde que esteja de acordo com as ordens recebidas.

Devido às características de um pensamento assentado em percepções objetivas, ela dará um valor moral ao conteúdo material presente nas situações, ou seja, por responsabilidade objetiva aos atos que ligam a necessidade de sanções e estes serão avaliados de acordo com os prejuízos materiais.

O estágio das operações concretas, que surge a partir dos 7 a 8 anos, será o advento dos primeiros sentimentos morais autônomos em troca daqueles advindos do respeito unilateral e de obediência. A criança inicia um processo de construção lógica de operações graças a capacidade recém adquirida de reversibilidade e da construção de conjuntos. Estes novos elementos permitem ligar a lógica aos sentimentos, pois as normas morais são agora constituídas pela criança de maneira autônoma e considerando a reciprocidade das relações. Em síntese:

A lógica dos sentimentos é a moral do respeito mútuo, moral da reciprocidade, moral, cujo produto mais autêntico é precisamente o sentido do justo e do injusto, o sentimento de justiça fundado na igualdade. E essa lógica de sentimentos apresenta, então, todos os caracteres de uma lógica em geral: caracteres de conservação, de reversibilidade, de autonomia e, sobretudo, os caracteres de estrutura ou de sistema (no caso específico, o conjunto de regras ou de normas que o grupo ou os membros do grupo se dão em função da reciprocidade). (Ibid, p. 227)

O respeito mútuo substitui o respeito unilateral, a descentração e a nova formação de relações interindividuais estabelece conservações e permanências de sentimentos e valores, além das conservações lógicas que formam novas estruturas como classificações e sequencias. O afastamento do egocentrismo e as relações de intercâmbio entre pares e nova configuração de respeito aos mais velhos permitirá trocas afetivas, cognitivas e de conteúdo onde pontos de vista diferentes aos seus serão considerados, implicando em uma necessidade de dedução lógica e de conservação de valores, para comprovação ou negação de seu entendimento individual em comparação ao dos outros.

As relações embasadas no respeito mútuo e na reciprocidade conduzem a uma coerência das atitudes, os sentimentos tornam-se mais estáveis (agora partem da subjetividade do sujeito e não na objetividade e percepção da etapa anterior), permitem uma permanência, uma invariância moral que somada a conservação lógica e dedutiva encadeiam a autonomia da consciência moral e uma reciprocidade normativa que implica em deveres com seus pares. Em suma:

[...] os instrumentos mentais que vão permitir esta dupla coordenação, lógica e moral, são constituídas pela operação, no tocante a inteligência, e pela vontade, no plano afetivo ... são duas realidades novas, muito próximas uma da outra, já que resultam de uma mesma inversão ou conversão do egocentrismo primitivo. (PIAGET, 1972, p. 45)

Isto significa que se a capacidade operatória rege a inteligência a vontade representa um instrumento de conservação de valores no âmbito da moral regulando estes sentimentos que nesta etapa passam a ser autônomos e descentrados, porém, ainda há elementos que permitem uma evolução na etapa seguinte.

Em continuidade a fase ulterior, a etapa das operações formais, abrange a idade entre onze a doze anos até quatorze a quinze anos é marcado socialmente pela inserção do adolescente no universo dos adultos. Piaget (1954/2014, p. 276) salienta que o adolescente reflete com o objetivo de inserir suas proposições futuras e seu trabalho para melhorar a sociedade com vontade de construir e reformar o sistema e questionar as contradições.

As transformações intelectuais são motivadas por grandes transformações na capacidade de raciocinar inteiramente sobre as hipóteses sem a necessidade de objetos e da linguagem. O adolescente parte seu pensamento das hipóteses possíveis para assim construir o real. O seu raciocínio independe dos conteúdos, ele é capaz de aplicar suas ideias a qualquer conteúdo e situação em uma ampla capacidade de generalização reflete sobre o caminho de seu pensamento e constrói teorias. Mais do que simples classificações, o adolescente é capaz de combinar conjuntos em todas as configurações possíveis. Ou seja, seu raciocínio opera por deduções puras.

Estas evoluções cognitivas permitem reflexão e estas supõem, no âmbito moral, um autodomínio, uma capacidade de autorregulação ou em termos piagetianos de “self government”. Nasceram também os primeiros sentimentos jurídicos e sentimentos correspondentes aos ideais da coletividade. As experiências mentais passam por um exame interno desde as premissas até as conclusões das hipóteses, assim, a reversibilidade é completa por mecanismos de retrospectiva igualmente refinados.

Estes são os pressupostos básicos, da psicogênese do desenvolvimento moral e cognitivo, que permitirão referendar a importância dos espaços educativos para o desenvolvimento moral autônomo.

2.5 DESENVOLVIMENTO MORAL E EDUCAÇÃO

Conhecendo a obra piagetiana apreendemos a autonomia moral como o fim de uma trajetória de desenvolvimento social e intelectual constituída na interação. Por consequência, a escola é um terreno fértil para promover a educação moral, já que é composta por regras, ocorrem interações interindividuais e desenvolvimento cognitivo. Piaget, no artigo publicado em 1930 nos anais do V Congresso Internacional de Educação Moral em Paris, sob o título “Procedimentos de Educação Moral”, abre oportunidades reflexivas sobre o papel da escola na formação moral.

Piaget (1930/1996, p. 1) salienta no referido texto, que os métodos que a escola adotar podem conduzir a fins distintos dependendo do que se deseja com a pedagogia moral: “[...] formar uma personalidade livre ou um indivíduo submetido ao conformismo do grupo social a que pertence.” Através de um outro texto publicado pela UNESCO (Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas) em 1948, o autor, ao fazer uma retrospectiva das declarações universais dos direitos do homem, analisa o direito a educação no mundo daquela época.

Ao referir-se ao artigo XXVI parágrafo 2 da declaração, que institui que: “a instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (UNESCO, 1948), faz uma análise no âmbito da moral, destacando que para formar consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e da liberdade de outrem necessário se faz a educação estimular a vida social entre os alunos e o autogoverno em paralelo com o trabalho intelectual para conduzir ao desenvolvimento de personalidades capazes de mútuo respeito e de autonomia. (PIAGET, 1948/1973, p. 71)

Sob a perspectiva de autores que, seguindo Piaget, se debruçaram na tarefa de reflexão e de sugestões assinalando a autonomia como finalidade da educação, a escola tem um papel fundamental para garantir boas experiências de ensino da moral e estas se dão pelas experimentações, pela participação ativa da criança. Conforme argumenta Menin (1996, p. 62):

Aprender a moral depende de descobri-las nas relações com os outros; não aprendemos solidariedade ouvindo a respeito dela, nem honestidade, nem corretude de ações, nem justiça em nosso julgamento [...]. Só sendo solidário com, honesto com, agindo sobre, julgando alguém, é que aprendemos a fazer bem tais coisas; isso só se aprende fazendo.

Piaget demonstra que as metodologias de trabalho pedagógico de desenvolvimento moral devem sempre “[...] levar em conta a própria criança [...]” (PIAGET, 1930/1996, p. 36), ela precisa ser protagonista de experiências morais e envolver-se nelas, compreender que a moral está ligada a totalidade da escola, que ela perpassa todas as disciplinas escolares, todo o conjunto de regras da instituição e se constrói na cooperação, porquanto, “[...] não adianta tentarmos ensinar moralidade, pois ela é construída a partir da *interação* do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e as situações” (VINHA, 2000, p. 40).

A participação da criança e a sua cooperação a um grupo são os princípios da escola ativa, que reposiciona a criança como mera receptora de conteúdos externos para uma posição mais ativa de descobertas, fruto de experiências estimuladas pelo professor. Conforme pontua Piaget (1930/1996, p. 22), “[...] a escola ativa se esforça em colocar a criança, numa situação tal que ela experimente diretamente as realidades espirituais e discuta por si mesma, pouco a pouco, as leis constitutivas.”

Um primeiro ponto sobre os procedimentos de educação moral da escola ativa destacado por Piaget (Ibid., p. 20-21), refere-se a um ensino de educação moral que perpasse todo o sistema e atividades escolares, em todo o tempo e não em disciplinas e momentos isolados, em referência a isto Vinha e Assis (2007, p.161), ponderam:

A moralidade é um fenômeno transversal, pois valores e normas são transmitidos nos diversos momentos da vida escolar, como, por exemplo, pelo trabalho com a aquisição dos conhecimentos, pela forma como os educadores lidam com os conflitos, pela maneira como disciplinam, pelo comportamento que é exigido dos alunos, pelas relações interpessoais, pelos mecanismos de avaliação, etc.

Um segundo item de correlação com a escola ativa destacado por Piaget (1930/1996), acerca dos procedimentos ativos de educação refere-se a necessidades de que os trabalhos se deem de forma colaborativa, em grupos ou individualmente as atividades devem sempre ser pautadas na consideração do outro.

Isso significa que uma pedagogia moral deve fundar-se na ação coletiva e mútua. O individualismo não comporta uma pedagogia moral em avanço para a autonomia, ao contrário dificulta a descentração da criança. A cooperação enfraquece o egocentrismo, pois esta supõe colaboração e cooperação para fortalecer o grupo através da discussão de conflitos ou desacordos, sobre esta questão é importante considerar que:

Muitas vezes a cooperação quer dizer discussão e não acordo. Mas numa discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar as suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios. (MENIN, 1996, p. 52)

As estratégias de educação moral para que possam ser eficazes devem promover ações de cooperação e respeito mútuo, é necessário valorizar a cooperação pregando com exemplos e não somente com palavras, já que

A cooperação distingue um mecanismo psicológico necessário para a sua prática, isto é a reciprocidade. Um pensamento recíproco é capaz de situar-se em relação ao outro, sem supressão de pontos de vista particulares. Nesse sentido, a

cooperação é eleita como o caminho para a conquista tanto da autonomia moral como intelectual. (TOGNETTA, 2003, p 75)

Piaget (1930/1996 p. 9) destaca como objetivo da pedagogia moral “[...] constituir personalidades autônomas aptas à cooperação.” Logo, a criança diante de um programa de desenvolvimento moral considerando a cooperação como fim, pode alcançar a autonomia. No entanto, educação moral com caráter doutrinário e autocrático pode produzir um adulto perenemente heterônomo e egocêntrico. Vinha (2000, p. 65) comenta que o “[...] egocentrismo não pode ser considerado uma fase, pois ele pode não se extinguir na fase adulta [...]”, principalmente quando os ambientes são competitivos, incitam a individualidade ao invés da cooperação.

Considerando inicialmente a transversalidade no ensino da moral e a cooperação como fim educativo Piaget (Ibid, p.22-23) descreve um procedimento de educação moral ativa a qual denomina como “*self government*”, uma metodologia de descobertas por experimentações individuais e em grupo para o desenvolvimento intelectual e por consequência da moralidade, já que:

Elaborando elas mesmas as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que encarregar-se-á de executar tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é obediência a regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade do individual. (Ibid., p. 22)

Atendendo aos princípios de desenvolvimento em que se assenta a presente teorização, o juízo moral se desenvolve à medida que novas assimilações racionais e afetivas são internalizadas pelo sujeito através da experimentação e dos conflitos cognitivos, sendo a ação educativa necessária para a ressignificação dos valores, sobre isto La Taille (2002, p.36) adverte que “[...] o desenvolvimento moral (em direção à sabedoria) depende de um trabalho sobre si mesmo, trabalho este que longe de ser apenas uma “contenção” da razão e dos afetos, é essencialmente uma expansão ou uma superação destes.”

Para que a criança chegue à autonomia sua experiência moral perpassará inicialmente pela unilateralidade das relações aos pouco irá compreender que a sociedade é composta de regras, onde há um elemento autoridade que ama ao mesmo tempo em que repreende, proporcionando estabilidade e conflitos à criança, considerando que “[...] as relações sociais, polarizadas nos dois tipos - coação e cooperação -, agregam valores, sentimentos e outros fatores que são próprios à cultura e determinam a qualidade da experiência moral dos indivíduos [...]” (SOUZA E VASCONCELOS, 2009, p.345).

A criança compreende o caráter normativo das regras e das normas e nesta medida a moral se sedimenta em sua consciência. Sobre isto, salienta Piaget (1930/1996 p. 12) “[...] a autonomia se adquire graças a um ensino que faz a criança compreender a natureza da sociedade e o porquê das regras morais. ”

Isto significa que a teoria da construção do juízo moral aponta a coação como porta de entrada da criança na moral que continuará a evoluir sobre esta base primitiva em um percurso gradativo até a chegada à autonomia. Diante disto, a escola não pode “[...] abrir mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional.” (Araújo, 1996, p.112).

Respeito mútuo e unilateral são elementos da moral infantil, por isso é necessário à escola compreender como ocorre este desenvolvimento para valorizar atitudes que solicitem a autonomia, “[...] promovendo a máxima possível cooperação entre os próprios alunos, dar-lhes a responsabilidade de criar certas regras e controlar sua efetiva obediência.” (LA TAILLE, 1996, p. 159) mas que em contrapartida não forcem determinados comportamentos e condutas que não condizem com a etapa daquela criança, por exemplo, a criança pequena, ainda heterônoma não poderá ser forçada a descentrar-se.

Em suma, no que concerne as técnicas ou métodos de educação moral Piaget (1930/1996, p. 10-24), considera três aspectos em que podem estar assentados os objetivos desta instrução, que serão elencadas aqui como questionamentos: Qual respeito permeia as atividades, unilateral ou mútuo? O ensino recorre ou não a ação ativa da criança? Utilizam-se de diferentes formas de ensino oral (fala e narrativas) como método?

Esta última questão ainda não analisada refere-se à educação moral através de discursos que foi chamada por Piaget (1930/1996) de “verbalismo moral”. Alertando que “[...] do mesmo modo que a escola a séculos pensa ser suficiente falar a criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência ” (Ibid, p.14).

Demonstra que para este ensino de moral verbalista utilizam questões geradoras previamente estabelecidas e sem correlação com conflitos reais. Trazendo estas questões à realidade atual, poderíamos supor as situações inspiradas na literatura; principalmente fábulas, filmes, sermões, ou ainda exemplos de heróis, que tem como pretexto impor deveres e regras de fora para dentro da consciência infantil, o que poderá levar a criança a compreender a moral apenas como submissão a vontade do adulto, de forma unilateral, com referência a isto:

É necessário ressaltar que a imposição de regras, crenças e verdades prontas e completamente elaboradas dificulta a descentração da criança, favorecendo o seu egocentrismo natural, auxiliando a manutenção do pensamento heterônomo, pois a conduz a uma obediência pura e simples, sem a necessária reflexão. (VINHA, 2000, p. 83-84)

Outro aspecto a se considerar na educação moral refere-se à resolução de conflitos, causadas por transgressões às normas ou a quebra de elos de solidariedade entre as crianças. De Vries e Zan (1998 p. 90), salientam que Piaget argumentava que conflitos podem promover tanto o desenvolvimento moral quanto intelectual, pois o descentramento a partir de uma única perspectiva para considerar a perspectiva do outro é iniciada pela confrontação com os desejos e ideias dos outros, isso significa que a sua resolução se torna cooperativa.

A forma como a escola conduz ou não a resolução do conflito explicita a consciência que a instituição tem sobre o desenvolvimento moral infantil, conforme pontuam Assis e Vinha (2003, p. 9), os conflitos só são possíveis na interação e a ausência deles reflete relações de respeito unilateral, em que raramente há discordâncias, brigas ou discussões, pois apenas uma das partes detém a autoridade, o poder, a razão.

Os recursos pedagógicos de resolução de conflitos muito comuns na escola utilizam técnicas de reforço positivo por condutas adequadas premiando-as. Entretanto, no âmbito da disciplina, aqui entendida como infração de regulamentos, é usual punir uma falta com a separação da criança infratora do grupo, privando-a de um passeio, de uma brincadeira, das aulas que mais gosta ou do recreio, não é solicitado que ela percorra o caminho de sua transgressão e reflita.

Sobre isso Piaget (1930/1996 p. 32) afirma que “[...] tanto recompensas quanto punições são marcas da heteronomia [...]”, ela é exterior, para conquistá-la é preciso ter um emblema de boa conduta, já que as normas e regras são impostas pelo reforço ou punição de um comportamento considerado adequado. Revelando este panorama, também na área de aquisição operatória, Kamii (1991, p.34-35) informa:

As escolas ensinam, tradicionalmente, a obediência e as respostas “corretas”. Assim sem perceber, elas evitam o desenvolvimento da autonomia das crianças reforçando sua heteronomia. A heteronomia é reforçada por recompensas ou sanção. A maneira de manter crianças (e adultos) sob nosso controle é desenvolvida através do uso dessas sanções, e as escolas utilizam intensamente as notas, a aprovação dos professores, as estrelas de ouro, os prêmios de boa conduta, a sala de castigo, e méritos e deméritos para conseguir que as crianças sejam “boas”.

Esta pedagogia moral e intelectual não favorece uma experimentação da criança para que verdadeiramente possa refletir sobre seus atos e aprendizagens e obedecer às regras pela sua própria vontade e pela necessidade de manter seu elo social. Neste formato a obediência “[...] a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente. ” (MENIN, 1996, p. 41) ou as crianças aprendem a “[...] calcular os riscos de sua desobediência, a disfarçar as suas transgressões, a simular, etc.” (Ibid, p.61)

Os estudos de Menin (1996) permitem uma reflexão sobre a construção moral nas escolas, por exemplo, “o delato é prática comum e incentivada na escola, muito mais que a solidariedade entre amigos”. Atitudes como esta

fortalecem o individualismo, a competição, mantém a descentração e impedem a cooperação. As regras são impostas externamente e a obediência a elas se dá artificialmente, por exemplo, quando a criança faz atividades apenas pelo medo de perder pontos e não pelo conhecimento que irá agregar.

Nem a autonomia da pessoa, que pressupõe o pleno desenvolvimento da personalidade humana, nem a reciprocidade, que evoca este respeito pelos direitos e pelas liberdades de outrem, poderão se desenvolver em uma atmosfera de autoridade e de opressão intelectuais e morais. (PIAGET, 1948/1973, p. 79)

Isto significa que a autonomia moral só pode ocorrer em ambientes cooperativos fundados na democracia e a escola “[...] deve propiciar trocas sociais entre os pares, oportunidades de crianças assumirem pequenas responsabilidades e de tomar decisões, discutir seus pontos de vista, expressarem livremente seus pensamentos e desejos, investigar e estabelecer relações” (VINHA, 2000, p.86), enfim, estimular situações em que a criança se posicione na perspectiva do outro, discuta coletivamente a elaboração das regras para efetivamente tomar consciência delas.

Por outro lado, há instituições escolares que evitam o estabelecimento de normas e regras, ou simplesmente não se envolvem nos conflitos, conforme pontua La Taille (1996, p. 176), talvez por [...] “medo de ser tirânico” [...], ou simplesmente por não considerar desenvolvimento moral como prioritário, sofrem de uma ilusão de invulnerabilidade nas situações de conflito, esquecendo-se que conflitos são oportunidades de desenvolvimento moral. Menin (2002, p. 91) denomina esta posição *laissez-faire* ou relativista de se perceber moral na escola. Ainda sobre as posições dicotômicas na pedagogia moral, é importante destacar:

Metodologicamente, podem acontecer, também, posturas opostas sobre como educar em valores. Há posturas doutrinárias, de acordo com as quais acredita-se que um conjunto de valores, considerados fundamentais, devem ser transmitidos prontos a todos, como verdades acabadas; e, por outro lado, há posturas mais relativistas, com as quais a escola exime-se de assumir tal educação em valores deixando que isso ocorra de forma

assistemática, não-planejada, nos seus mais diversos espaços.
(Ibid., p. 93)

Destarte, quanto à consideração da heteronomia e a autonomia nos espaços escolares e familiares, convém mais uma vez, aludir Piaget (1930/1996, p.14) que assevera: “[...] a verdade nos parece estar entre os dois e consiste em não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, as duas fontes essenciais da vida moral infantil.” Isto permite considerar que, a permissividade excessiva, a ausência de regras e de modelos positivos de moral, são nocivos a este desenvolvimento, ocasionando a anomia, ou melhor, a ausência total de regras na direção da vida de uma pessoa. É relevante ressaltar que as crianças precisam aprender a ser contrariadas, a compreender as normas como necessidade de harmonia e justiça, enfim de serem disciplinadas, “[...] do contrário, nunca farão nada de útil e permanecerão refém de seus desejos momentâneos.” (LA TAILLE, 1996, p.169) Em sala de aula apenas um sistema de regras democraticamente acordado torna possível a convivência em sala de aula, devendo sempre estar sustentado em princípios justos, já que “[...]sem justiça não há sociedade possível, não há ética legítima [...]” (Ibid., 2006, p. 62).

2.5.1 Desenvolvimento Moral nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas Orientações da Secretaria de Estado da Educação do Paraná

Sendo a escola um espaço propício para o desenvolvimento moral dos sujeitos torna-se premente analisar as menções à educação moral presentes nos documentos basilares constitutivos de referenciais educacionais de instância nacional e estadual.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), publicados em 1997, com o apoio de diversos especialistas e pesquisadores da educação, compõem-se de referenciais curriculares, filosóficos e conceituais a serem utilizados nas propostas curriculares e nos projetos educativos das escolas brasileiras.

O documento de introdução a todos os conteúdos e temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, em seus princípios e fundamentos, destaca a função da escola na constituição da cidadania, salientando a importância dos conteúdos escolares permitirem o exercício da cidadania democrática, demonstrando, já em seu texto introdutório, menções ao papel da escola como instituição social e promotora da socialização:

Essa função socializadora remete a dois aspectos: o desenvolvimento individual e o contexto social e cultural. É nessa dupla determinação que os indivíduos se constroem como pessoas iguais, mas, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. Iguais por compartilhar com outras pessoas um conjunto de saberes e formas de conhecimento que, por sua vez, só é possível graças ao que individualmente se puder incorporar. Não há desenvolvimento individual possível à margem da sociedade, da cultura. (BRASIL, 1997, p. 34)

Dentre outras recomendações, o texto introdutório outorga à escola a função de promover constantemente construções e transformações, no conteúdo e na organização escolar de forma coletiva, recomendando uma discussão coletiva dos valores vinculados às questões sociais e aos valores democráticos.

Quanto aos objetivos da educação evidencia-se o desenvolvimento das capacidades cognitiva, física, afetiva, de relação interpessoal e inserção social, ética e estética, dando ênfase à capacidade afetiva e de empatia das relações interpessoais. No que se refere à ética situa o estímulo à capacidade de tomadas de decisão considerando a coletividade e o conjunto de valores e princípios envolvidos em cada situação.

O texto introdutório aos PCN's faz ainda, menção a educação em uma perspectiva construtivista (BRASIL, 1997, p. 37) demonstrando a necessidade de se considerar as características de cada etapa do desenvolvimento do sujeito, destacando que a referida abordagem integra num único esquema explicativo questões relativas ao desenvolvimento individual, a construção do conhecimento, a interação social e ao contexto cultural.

No âmbito das orientações didáticas o texto (1997, p.61), aponta alguns tópicos como essenciais para a conquista dos objetivos propostos para o ensino

fundamental como a autonomia, a diversidade, a interação, a cooperação e a disponibilidade para aprender.

No que se refere a autonomia nos Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] é tomada ao mesmo tempo como capacidade a ser desenvolvida pelos alunos e como princípio didático geral, orientador das práticas pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 61) destacando-se as oportunidades para a interação, a cooperação o diálogo, enfim, princípios que valorizem o convívio social na escola, tanto em uma dimensão individual quanto em uma dimensão social.

Observando os volumes que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, o volume 8.1, inicialmente apresenta os temas transversais, ou seja, aqueles temas de ordem social que perpassam todas as disciplinas escolares para a construção da cidadania e da democracia.

O tema ética recebe destaque no volume 8.2, onde referencia-a como sinonímia de moral, pois este permite que a escola desenvolva a autonomia moral e reflexões éticas inspirada pelos valores e atitudes de igualdade e equidade, pois:

Como o objetivo deste trabalho é o de propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas, batizou-se o tema de Ética, embora frequentemente se assuma, aqui, a sinonímia entre as palavras ética e moral e se empregue a expressão clássica na área de educação de “educação moral”. Parte-se do pressuposto que é preciso possuir critérios, valores, e, mais ainda, estabelecer relações e hierarquias entre esses valores para nortear as ações em sociedade. (BRASIL, 1997, p. 49)

Evidencia-se neste texto a autonomia construída coletivamente, entretanto, para isto, é necessário que não haja relações de poder autoritárias, já que “[...] dimensão ética da democracia consiste na afirmação daqueles valores que garantem a todos o direito a ter direitos, é preciso fazer uma distinção entre afirmação e imposição de valores [...]” (BRASIL, 1997, p. 35). Declarando-se aqui que as imposições habitam os indivíduos a uma obediência externa, não refletida, que mantém os sujeitos heterônomos.

Além disso, o documento situa os conflitos como inerentes aos processos democráticos, não devendo ser evitados, abafados, mas sim encontradas formas de intervenção e orientação focadas na autonomia do grupo para resolver divergências, sem negar a autoridade do professor neste processo. Neste ponto, destacam as experiências de construção coletiva de regras e discussão coletiva de problemas, fazendo uma alusão implícita ao procedimento de educação moral do *self government* e demais princípios da escola ativa, destacada por Piaget (1930/1996).

Estes preceitos apontam como objetivo a legitimação de valores e regras morais pelo aluno, sem controle externo, mas internalizados através de processos psicológicos edificados nas experiências de relação e de conflitos morais e cognitivos, para isto são descritos os processos afetivos e racionais para a legitimação de valores.

Destaca-se, no documento, a indissociabilidade entre cognição e afetividade para o desenvolvimento moral, ora apontada por Piaget (1932/1994), pois conforme o texto aponta: “[...] Se é verdade que não há legitimação das regras morais sem um investimento afetivo, é também verdade que tal legitimação não existe sem a racionalidade, sem o juízo e a reflexão sobre valores e regras. [...]” (BRASIL, 1997, p. 56). Conclui-se que estas reflexões dependerão de um modelo hipotético dedutivo promovido pelo diálogo e efetivamente experienciadas e não apenas por lições de moral.

Os conteúdos de ética para o ensino fundamental foram organizados em blocos de conteúdo, de forma transversal por permearem o cotidiano pedagógico e relacional da escola. São eles: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade, sendo elencadas reflexões, bem como relacionados conteúdos, orientações didáticas e avaliação para cada um destes blocos.

A análise realizada demonstra que o texto apresenta princípios básicos ao desenvolvimento moral na escola, pois refere-se a constituição da democracia através da cooperação, do respeito, do diálogo, da constituição coletiva das regras, da consideração dos conflitos como necessários ao desenvolvimento moral e aconselha que as relações sejam permeadas pelos princípios da equidade, um avanço da igualdade.

Entretanto, a presença efetiva da temática em três volumes dos parâmetros pode não garantir e a sua realização, pois depende de múltiplos fatores a sua implementação. Sampaio (2007, p. 582), após análise e o desenvolvimento moral nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pondera:

A nosso ver, conseguir fazer com que as ações pessoais e institucionais se baseiem nos princípios defendidos pelos PCNs é o objetivo principal desejado por qualquer Estado democrático e meta a ser perseguida por todo programa de intervenção que vise a promover o desenvolvimento sócio moral. Porém, uma análise superficial do sistema educacional brasileiro já é suficiente para indicar que a proposta mais geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na maioria dos casos, não vem sendo efetivamente colocada em prática.

Mais especificamente, no estado do Paraná, os documentos oficiais disponíveis para o ensino fundamental, primeira etapa, constam de uma publicação que orienta pedagogicamente a implementação do ensino fundamental de nove anos publicada pela SEED (Secretaria de Estado da Educação) em 2010. Este texto traz referências a nova estrutura da educação básica propondo reformulações conjunturais para um trabalho pedagógico transformador e inclusivo.

A introdução contextualiza o ensino fundamental de nove anos analisando as transformações da infância no decorrer da história, a aproximação entre educação infantil e ensino fundamental, a inclusão da criança de seis anos na escola, a articulação com as diretrizes curriculares nacionais, a referência ao brincar e a brincadeira e o papel do professor neste processo, no texto introdutório não há uma referência direta ao desenvolvimento moral ou ético, porém, fica implícita, uma ideia de desenvolvimento, interação e diálogo, como na declaração a seguir:

Nesse sentido, é papel do professor o domínio acerca dos conteúdos a serem ensinados e da metodologia mais adequada à sua assimilação pelos alunos, o conhecimento sobre as características de desenvolvimento das crianças, a construção de vínculo afetivo fundamentado em teorias do desenvolvimento infantil e na relação de autoridade do professor, a adequada

utilização do tempo no planejamento das atividades (visando a assimilação do conhecimento por parte das crianças), o incentivo à expressão dos alunos em sala de aula e em outras instâncias de participação da escola. (Paraná, 2010, p. 18)

O texto em si, inicialmente, apresenta uma discussão sobre alfabetização e letramento proposta por Soares (Paraná, 2010, p. 9), em seguida apresenta em forma de artigos, uma a uma as disciplinas da grade curricular contextualizando historicamente e apresentando os fundamentos teóricos metodológicos das disciplinas de arte, ciências, educação física, ensino religioso, geografia, história, língua portuguesa e matemática. Temas relacionados a moral e ética não constam, sequer como transversalidade.

Poder-se-ia supor que temas voltados a este debate pudessem estar elencados na disciplina de Ensino Religioso, mesmo que através do “verbalismo moral”, (PIAGET, 1930/1996), entretanto, os focos das orientações estão voltados a discussões do respeito à diversidade cultural inerente aos credos religiosos, ou seja, de uma concepção que: “[...] objetiva a democratização dos saberes originados no universo simbólico religioso [...]”. (SCHÖGL in PARANÁ, 2010, p. 83)

A autora apresenta alguns conteúdos básicos como a identidade e a diversidade religiosa, arte e espiritualidade, família e religião, simbologia religiosa, textos sagrados, rituais religiosos e não religiosos, locais sagrados, dentre outros. O item culturas religiosas e prescrições éticas será aqui analisado, já que este visa, conforme Schögl (2010, p. 89), “[...] identificar proposições éticas originadas dos textos sagrados e sua influência na vida das pessoas. Para este conteúdo o professor pode servir-se de textos sagrados que apontam para os comportamentos que os seguidores de dada religião devem praticar [...]”.

Infere-se aqui que os textos sagrados poderiam ser um pretexto, mesmo que verbalista, para guiar os comportamentos a um conjunto de moral pertencente aos seguidores de cada religião. Mas a recomendação é de apenas reconhecimentos dos princípios de cada identidade cultural e religiosa.

O Texto “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: saberes e práticas”, publicado em 2012, consta de uma coletânea de artigos produzidos

após a realização de oficinas durante o II Encontro Pedagógico de Educação Infantil e Anos Iniciais que envolveram as Secretarias de Educação do Estado do Paraná, visando articular a educação infantil ao ensino fundamental. Os textos produzidos pelos preletores das oficinas com temas envolvendo a ludicidade, artes, jogos de linguagem, movimento do corpo e jogos matemáticos não há menção explícita sobre o desenvolvimento social e a afetividade.

Diante desta explanação conclui-se que as orientações pedagógicas dos dois documentos da Secretaria de Educação do Estado do Paraná analisados não apresentam orientações peremptórias sobre o desenvolvimento da cooperação, do respeito mútuo, da justiça, da equidade ou de qualquer valor inerente ao desenvolvimento da moral e da democracia, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A não formalização de orientações sobre o desenvolvimento da moralidade por organismos reguladores de instituições escolares pode levar as escolas a negligenciarem um currículo voltado à educação moral e a construção de um ambiente sócio moral que permita a experimentação e participação ativa dos alunos.

A ausência de orientação pode levar à unicidade do trabalho pedagógico em atividades de desenvolvimento cognitivo e conteúdista sem considerar a integralidade do ensino que atenda, além da cognição, a afetividade da criança. Além disso, metodologias sem a devida orientação e profissionais sem a devida formação, podem favorecer a heteronomia e anular a autonomia.

Isto significa que a ausência de formação e orientação de instâncias reguladoras poderá ser um elemento de interferência no desenvolvimento moral dos alunos.

CAPÍTULO III

3 A PESQUISA EMPÍRICA

3.1 MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa empírica de caráter exploratório e abordagem qualitativa na coleta e nas análises, utilizou como procedimento o Método Clínico Piagetiano (PIAGET, 1947/2005; 1947/1967; DELVAL, 2002; CARRAHER, 1994), que permitiu uma interação direta entre o investigador e o sujeito pesquisado de forma flexível e aberta, pois o referido método “se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores” (DELVAL, 2002, p.2). Cabe informar que alguns resultados foram quantificados durante as análises significando que dados quantitativos foram complementares aos exames qualitativos.

A coleta de dados deu-se em três etapas: a primeira objetivando a avaliação do desenvolvimento lógico com base nas experiências piagetianas através de apresentações de problemas de estrutura lógica e a observação do curso do pensamento da criança nas respostas, cuja natureza foi quantitativa. A segunda, visando situar a criança em uma das etapas de desenvolvimento moral, através da apresentação de dilemas e a terceira entrevistando professores e equipe pedagógica com o objetivo de avaliar as visões e estratégias de desenvolvimento moral através de uma entrevista semiestruturada. A segunda e terceira pesquisa teve natureza qualitativa, porém, não foram desprezados dados quantitativos obtidos.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Educação Especial, com alunos, que apresentam deficiência intelectual que segundo a definição da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento “é uma deficiência caracterizada por significativas limitações tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem e resolução de problemas) quanto no

comportamento adaptativo, que abrangem uma gama de habilidades sociais e práticas cotidianas”. (AAIDD, 2015)

Os alunos pesquisados já possuem diagnóstico realizado, uma vez que, este é requisito para ingresso na unidade escolar. A instituição possui um setor especializado para fazer o diagnóstico da Deficiência Intelectual, este trabalho é realizado por uma equipe multiprofissional composta por psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatra e assistência social. Inicialmente, os profissionais de psicologia utilizam-se de testes de QI para medir o funcionamento intelectual, para o aprendizado, raciocínio e resolução de problemas. A pontuação no teste entre 70 a 75 indica a limitação no funcionamento intelectual e a necessidade de frequentar a escola especial. Após este diagnóstico inicial o setor de assistência social faz a avaliação do contexto familiar e social e encaminha para psiquiatria realizar pesquisa etiológica.

Quando da conclusão do diagnóstico os psicólogos encaminham o futuro aluno ao departamento pedagógico da instituição que providenciará o ensalamento e as orientações ao professor.

Diante da natureza flexível do método clínico e das especificidades do aluno com DI no que se refere à linguagem compreensiva e expressiva, bem como em realizar abstrações, foram promovidas adaptações, garantindo uma perfeita compreensão por parte dos alunos, utilizando para isso de simplicidade verbal, repetições e demais flexibilizações indispensáveis. Sabe-se que o método clínico não acolhe de bom grado a indução, porém, algumas formas de intervenção podem denotar indução, contudo, assinalar opções e repetir alternativas de respostas foi estratégia necessária nos casos onde a linguagem expressiva era inexistente e para se ter a certeza de que a resposta do pesquisado era realmente a que havia escolhido.

As entrevistas foram gravadas e filmadas, pois alguns alunos apresentam dificuldade na comunicação, associando sua fala a gestos ou expressões, assim a imagem aliada ao som impediu a imprecisão na coleta dos dados. Esperávamos encontrar espaço de pesquisa livre de fontes de possível distração e que não tivesse outros significados para a criança, o que não foi possível; entretanto, estes fatores não interferiram na aplicação das provas e entrevista.

3.2 SUJEITOS DE PESQUISA

3.2.1 Alunos

A pesquisa empírica com os alunos foi realizada de setembro a novembro de 2013, em uma escola de Educação Especial, com 27 alunos, entre 10 a 14 anos, que frequentam a escolarização no ensino fundamental, em 10 turmas de alfabetização, sendo 20 meninos e 7 meninas, que apresentam deficiência intelectual, comprovada através de testes de desempenho realizados por equipe multidisciplinar como condição de ingresso aos serviços educacionais oferecidos pela instituição. Meninos e meninas de 10 a 14 anos com comprometimento intelectual severo não participaram da pesquisa, pois o critério de inclusão seria daqueles que tivessem condições de responder às provas de diagnóstico dos níveis pré-operatório e operatório concreto.

Escolheu-se este espectro de idades, considerando que as crianças já galgaram de quatro a seis anos em sua vida escolar, recebendo uma variedade de estímulos para o seu desenvolvimento intelectual e social. A figura 3.1 abaixo traz o número de alunos por sexo, bem como, a média de idade dos pesquisados.

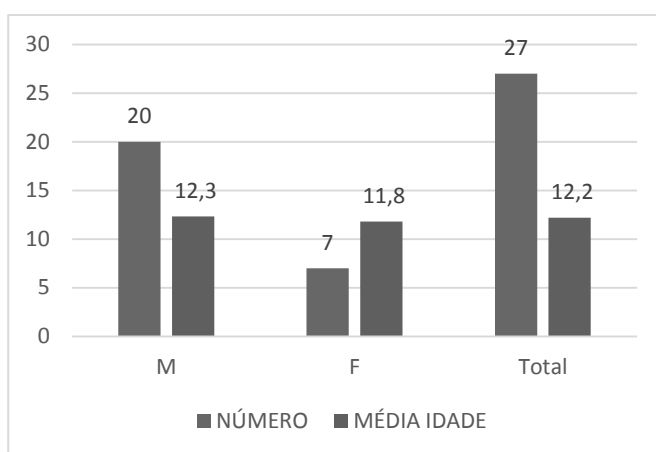


Figura 3.1 Sexo e Média de Idade

Desta forma, os critérios de inclusão dos sujeitos para a pesquisa foram de alunos entre 10 a 14 anos, que possuem habilidades e domínio cognitivo básico para iniciar o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, ou seja,

daqueles alunos que frequentam turmas do 2º ano do ensino fundamental e que estivessem nos níveis iniciais do período pré-operatório ou pré-operatório completo. Dentre os sujeitos de pesquisa cinco não são oralizados, contudo, a ausência de habilidades linguísticas não excluiu nenhum sujeito de pesquisa, haja vista, terem sido realizadas todas as adaptações nos instrumentos de pesquisa para atender estas peculiaridades.

Para traçar o perfil dos sujeitos participantes, bem como as características sociais, de linguagem, de diagnóstico e de sua rotina escolar o quadro 3.1 situa cada um dos sujeitos pesquisados:

Quadro 3.1: Caracterização dos alunos

Pesquisado	Característica	Linguagem			Social		Terapias				Contra turno		Turma 2º EF	
		Oralizado	Não oralizado	Dificuldade	Estável	Vulnerável	Fisioterapia	Fonoaudiologia	Terap. ocup	Psicologia	Sim	Não	Manhã	Tarde
1	DI/DF	X			X		X	X	X		X			X
2	DI/TGD	X				X		X		X	X		X	
3	DI	X		X		X		X		X	X		X	
4	DI	X				X		X	X	X	X			X
5	DI	X			X								X	
6	DI/DF		X		X		X	X	X			X		X
7	DI	X				X				X	X		X	
8	DI	X			X			X	X	X		X		X
9	DI/DF	X		X		X	X	X	X					X
10	DI	X			X								X	
11	DI/DF	X		X	X		X	X		X			X	
12	DI	X		X	X			X	X	X	X			X
13	DI/DF	X				X	X	X		X			X	
14	DI/DF		X			X	X	X	X					X
15	DI	X		X	X			X					X	
16	DI	X				X				X	X			X
17	DI/TGD		X			X		X	X	X	X			X
18	DI/DF	X		X	X			X	X	X	X		X	
19	DI		X			X		X	X	X	X			X
20	DI	X				X				X	X		X	
21	DI	X		X		X				X				X
22	DI	X				X		X	X	X	X		X	
23	DI	X				X				X			X	
24	DI		X			X				X			X	
25	DI	X				X				X			X	

26	DI	X			X				X	X	X			X
27	DI	X		X	X			X	X	X	X			X

Fonte: Departamento Pedagógico e de Assistência Social

No que tange ao aspecto econômico a maioria apresenta uma situação sócio econômica regular, entretanto, 11 (onze) das famílias encontram-se vulneráveis economicamente e socialmente. Das causas para as vulnerabilidades sociais a que estão expostos os alunos encontramos conflitos entre pai e filho, conflitos entre cônjuges, conflitos entre irmãos, limitação cognitiva e emocional de pais, dependência química de familiares e aspectos de ordem cultural.

Quanto ao diagnóstico, dentre os alunos, encontram-se 7 (sete) que apresentam deficiência física associada à deficiência intelectual, todos decorrentes de paralisia cerebral e 2 (dois) alunos apresentam transtorno global do desenvolvimento associado à deficiência intelectual, os outros 18 (dezoito) alunos não apresentam nenhuma outra patologia associada.

Com exceção de 2 (dois) alunos a maioria recebe atendimento de equipe multidisciplinar, destes 15 (quinze) retornam à instituição no contra turno para realizar alguma sessão terapêutica.

3.2.2. Professores e Pedagogos

As professoras pesquisadas possuem graduação em Geografia (1), Pedagogia (4), Matemática (1) e Letras (1). Todas são especialistas em Educação Especial, sendo que 6 (seis) delas agregam em seus currículos outras especializações na área da educação.

Quanto ao tempo de experiência na escola de educação especial 3 (três) atuam há mais de 20 anos e (4) quatro há mais de 5 (cinco) anos. As idades das pesquisadas variou entre 33 a 59 anos.

As pedagogas possuem além da graduação em Pedagogia uma ou mais especializações na área da educação especial. Suas idades variam entre 32 a 54 anos. Quanto a experiência na área de educação especial 3 (três) delas atuam a mais de 15 anos na área.

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Após a escolha preliminar dos sujeitos junto à instituição escolar e uma autorização prévia do presidente da mantenedora, foi encaminhado o projeto para solicitação de aprovação pelo comitê de ética. O projeto de pesquisa foi submetido ao COMEP (Comitê de Ética em Pesquisa) da UNICENTRO (Universidade Estadual do Centro-Oeste), através da Plataforma Brasil, sob o número do CAAE 20473513.7.0000.0106 e aprovado pelo parecer de número 405.690 de 24/09/2013, com cópia em apêndice.

Antes de realizar quaisquer procedimentos foram descritos os objetivos da pesquisa, os sujeitos alvo e as contribuições sociais para a instituição através de uma reunião com o presidente da mantenedora, a diretora da escola, as quatro pedagogas e as sete professoras das turmas que possuíam alunos que compunham a investigação. Foi requerida através do departamento de ação social da instituição, uma reunião com os pais para expor os objetivos e solicitar permissão por escrito para o trabalho, visando o preenchimento do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Em seguida houve uma conversa inicial com cada aluno, expondo o propósito do trabalho e descrevendo como este seria realizado, dando-lhes oportunidade para aceitar ou recusar.

3.4 PROCESSOS OPERATÓRIOS

Devido à ausência de dados acerca do nível operatório das crianças pesquisadas, já que a instituição dispunha apenas de informações acerca do nível de inteligência obtidos em testes psicométricos, foi necessário empreender esta tarefa complementar. Além disso, considerando a interdependência entre a cognição e a moral fez-se necessário conhecer o processo operatório dos pesquisados.

O paralelismo entre a racionalidade e desenvolvimento moral explica-se, pois, ambos prescindem do pensamento operatório para se desenvolver. Ambas se ampliam através da reorganização cognitiva possível através da mobilização

de ações internas de maturação e equilibração somadas às influências da cultura e da educação, conforme salienta La Taille (2006, p.99):

[...] em primeiro lugar, o desenvolvimento do juízo moral depende do desenvolvimento da inteligência (com efeito, como uma criança pequena poderia pensar na moral da reciprocidade se esta reciprocidade é uma operação [implica reversibilidade] que será construída por volta dos 7 anos. Em segundo lugar, assim como acontece com as estruturas mentais, o desenvolvimento moral é fruto de construções endógenas (por autorregulação) desencadeadas pelas interações com o meio social.

Com efeito, a moral depende da reversibilidade para que possa haver a reciprocidade e a cooperação, princípios fundamentais para o alcance da autonomia moral. Diante destas considerações justifica-se a aplicação de provas operatórias com vistas a situar a etapa de desenvolvimento intelectual de cada sujeito pesquisado para perceber se este conserva os sentimentos, se opera seu pensamento de forma a ser autônomo moralmente.

Assim, considerando a indissociabilidade entre desenvolvimento moral e cognitivo e da necessidade das noções de reversibilidade e reciprocidade para o avanço da moral heterônoma para a moral autônoma, foram aplicadas provas operatórias situadas entre os níveis pré-operatório e operatório concreto, considerando que os alunos pesquisados encontram-se na faixa etária entre 10 aos 14 anos.

Para diagnosticar o nível de pensamento pré-operacional, foram utilizadas as provas de conservação, que seria a “[...]capacidade de reconhecer que determinados atributos de um objeto se mantêm a despeito das transformações em sua forma [...]” (STOLTZ, 2008, p.113). Provas que avaliam esta habilidade foram capitais para este estudo, já que consistem em transformações e implicam em reversibilidade. Para esta tarefa foram aplicadas duas provas de conservação física de quantidade contínua, sendo a primeira de transvasamento de líquidos e a segunda de alteração de forma de um porção de massa de modelar; uma prova de conservação física de quantidade descontínua, que utiliza a colocação alternada e simultânea de grãos em dois recipientes inquerindo a criança sobre as

alterações de quantidades e uma prova de conservação de comprimento devido a utilidade desta para a noção de reversibilidade e transformação, pois a criança pode perceber as mudanças de modo global, demonstrando ou não perceber estado e transformação.

Com vistas a empreender a avaliação do primeiro subestágio operatório concreto foram utilizadas provas das operações lógico-matemáticas de classificação e seriação, já que estas compreendem a idade entre 7 a 9 anos. Conforme explicita Goulart (1985, p.83-87)

Classe inclusão é um tipo de operação de classificação, na qual a criança compreende as relações entre um conjunto de objetos e classificação é uma operação lógica graças a qual organizamos objetos em grupos de acordo com um ou alguns atributos comuns a eles.

Mais especificamente, para as provas de classificação foram utilizadas as provas de classificação aditiva visual que solicitou a criança a organização de um conjunto de formas por atributos e a de composição de classes. No que se refere a seriação, foi utilizada uma prova de seriação simples em que foi solicitado preencher uma fileira de círculos com a figura faltante e uma prova de seriação complexa onde a criança ordena peças de madeira em ordem crescente de tamanho e a última prova consistiu de prova em que a criança ordenasse gravuras de bonecas e sombrinhas de acordo com tamanho e as respectivas correspondências.

Estas provas foram abrangentes e determinantes para a localização do estágio operatório dos sujeitos pesquisados, considerando que a seriação permite que a criança faça uso de uma operação lógica de ordenação de grandezas de forma crescente e decrescente, utilizando assim os mecanismos mentais de reversibilidade por reciprocidade.

3.4.1 Procedimentos

A primeira parte da pesquisa empírica foi realizada de setembro a novembro de 2013. As provas foram aplicadas em uma sessão individual com duração média de 30 (trinta) a 45 (quarenta e cinco) minutos, onde foram apresentadas 12 provas, destas, 8 de conservação, 1 de classificação e 3 de seriação. As sessões foram gravadas e posteriormente transcritas para preencher os protocolos e as fichas de análise (em apêndice) contendo os indicadores para localizar as respostas dadas ao nível operatório de cada pesquisado, sendo: POI-Pré-Operatório Inicial, PO-Pré-Operatório e OC-Operatório Concreto.

As provas foram aplicadas individualmente, no mesmo período de aula, em sala disponível em cada momento. A agenda dos pesquisados foi previamente estabelecida pelo professor de sala para não interferir nas atividades da classe. As provas foram respondidas com entusiasmo, nenhum aluno demonstrou cansaço para responder as provas. Realizamos todas as adaptações necessárias para que pesquisados não oralizados pudessem apontar suas respostas sendo que obtivemos êxito na avaliação da totalidade dos alunos.

As provas foram aplicadas seguindo uma ordem pré-estabelecida, as quais explanaremos abaixo:

3.4.1.1 Pensamento pré-operacional

A conservação é uma noção operatória que permite a criança compreender que alterações da forma não causam alterações na quantidade, peso e volume. Estas provas consistem em transformações e implicam em reversibilidade.

A conservação obedece a uma ordem de aquisição: “[...] a criança conserva inicialmente a substância sem conservar o peso nem o volume; em seguida conserva a substância e o peso sem o volume, enfim conserva a substância, o peso, o volume com as defasagens de dois anos mais ou menos entre cada conservação” (DOLLE, 1981, p. 128).

Levando em conta o nível intelectual dos sujeitos pesquisados incluímos nesta pesquisa as noções de conservação de substância, espaciais, de número e

de tamanho. Peso e volume foram desprezados, pois estas noções são adquiridas mais tardiamente.

Aplicação:

A- Conservação Física de Quantidade Contínua

1ª Transvasamento de Líquidos

Aplicação:

- Pega-se 2 copos iguais sendo estreitos e altos e uma taça larga e baixa, com capacidade para conter a mesma quantidade de água.
- Encher de água os dois copos mostrando à criança que há a mesma quantidade de água nos dois copos.
- Diante da criança, virar o conteúdo de um dos copos na taça e perguntar a ela, onde tem mais água, no copo ou na taça? Perguntando-a a razão para a resposta. (GOULART, 1985, p.58-59)

Critérios de análise:

POI

Para o sujeito a quantidade de líquido transvasada aumenta ou diminui em função da forma do recipiente, respondem pela invariância de líquido argumentando diferença de nível, ou tamanho do recipiente. “A lembrança das quantidades iniciais não modifica de modo algum o julgamento da criança” (INHELDER, BOVET E SINCLAIR, 1977, p. 269)

PO

Ocorre a contradição lógica, pois ora a criança afirma o aumento de líquido em um recipiente ora em outro ou justifica a causa pelo nível de água ou pelo recipiente, o que significa que está em uma etapa de não conservação da matéria ou substância. De acordo com Inhelder, Bovet e Sinclair (1977) os julgamentos estão oscilando entre a conservação e a não conservação e as justificativas são pouco explícitas e incompletas.

OC

A criança dirá que não variou a água, apenas os copos são diferentes. “Os estados subordinam-se às transformações e estas, descentradas da ação para se tornarem reversíveis, explicam as modificações em suas variações compensadas e também a invariante implicada pela reversibilidade” (Goulart, 1985, p.30). A resposta baseia-se nas transformações e não mais na forma perceptiva.

2ª Conservação de massa/alteração de forma

Aplicação:

- Em frente à criança, de maneira que ela possa observar, dividir uma porção de massa de modelar em duas partes.
- Com as duas porções de massa fazer duas bolas iguais, mostrando que as duas têm a mesma quantidade de massa.
- Diante da criança, enrole uma das porções de massa em forma de um cilindro.
- Perguntar à criança onde há mais massa, se na bola ou se no cilindro?
- Fazer outras formas para constatar a resposta.
- Perguntar as razões para a resposta. (GOULART, 1985, p.61)

Critérios de análise:

POI

Poderá responder que há mais massa na bolinha ou na salsicha, o que importa é a argumentação de que há mais matéria em uma do que na outra após transformação, isso significa que a criança não possui ainda a noção de conservação de matéria ou substância. Conforme com Inhelder, Bovet e Sinclair (1977) para cada uma das deformações, uma das quantidades é julgada maior e a lembrança das quantidades inicialmente iguais não modifica de modo algum o julgamento da criança, ou seja, “[...] os sujeitos se fundam em sua argumentação na configuração perceptiva para negar a igualdade de substância [...]” (DOLLE, 1978, p. 126)

PO

Quando ocorrem oscilações de respostas entre a conservação e a não conservação durante as várias deformações da matéria e/ou nas contra argumentações, ou seja, aqui também as justificativas dadas são incompletas e inconsistentes.

OC

Será afirmada a conservação ao dizer que há a mesma quantidade de massinha independentemente da transformação realizada na contra argumentação. Ou seja, considera a transformação e não a aparência perceptiva imediata.

3ª Conservação de Quantidades Descontínuas

Aplicação:

- Pegar um copo e uma taça. Colocar contas de bijuteria em uma caixa.
- Usar as duas mãos e colocar simultaneamente uma conta no copo e outra conta na taça, diante da criança.
- Ao concluir perguntar a criança onde há mais contas, se no copo ou na taça. Perguntando-a as razões para a resposta. (GOULART, 1985, p.62-63)

Critérios de Análise

POI

A criança responderá que há mais ou no copo ou na taça, argumentando a forma alterando o volume de contas.

PO

Também ocorre a contradição lógica, pois pode afirmar haver mais contas ora em um recipiente ora em outro ou justifica a causa da transformação pelo tamanho do recipiente, ou seja, também se pode observar oscilações entre a conservação e a não conservação.

OC

Inicia a constituição dos conjuntos permanentes quando espontaneamente realiza comparações para certificar a correspondência, iniciando a capacidade de multiplicações lógicas.

4ª Conservação de número - Equivalência de conjuntos peras e pássaros
Aplicação:

- Dispor uma fileira de gravuras de peras e uma fileira de pássaros diante da criança, mostrando que para cada pássaro há uma pera.
- Juntar os pássaros e perguntar se há mais pássaros ou mais peras. Questionar a razão para a resposta. (Adaptação de (GOULART, 1985, p.64-65)

Critérios de análise:

POI

Ausência de correspondência termo a termo. Opera por relação global e por avaliação espacial, “a criança pode fazer uma contagem, constituir qualquer disposição figural ou efetuar uma correspondência global ou termo a termo” (INHELDER, BOVET E SINCLAIR, 1977, p. 266).

PO

De acordo com Inhelder, Bovet e Sinclair (1977), observa-se oscilações de julgamentos durante cada situação, apesar de haver uma correspondência termo a termo correta.

OC

Há correspondência operatória, qualitativa e numérica entre os conjuntos que agora são observados como duráveis ou estáveis.

5ª Correspondência Termo a Termo

Aplicação:

- Fazer uma fileira com 10 botões na cor branca.
- Pedir a criança para que faça uma fileira igual usando 15 botões azuis.
- Afastar e aproximar os botões, repetindo a pergunta.
- Observar as condutas durante a experiência. (GOULART, 1985, p.58-59)

Critérios de análise:

POI

Há ausência de correspondência termo a termo, procedem por simples correspondência global. Avalia a quantidade apenas pelo espaço ocupado, não se importa com a análise das relações. Constrói a fileira de acordo com o modelo, mas não considera o número de botões.

PO

Observa-se oscilações e hesitações quando se realiza as contra argumentações.

OC

A correspondência termo a termo se mantém independentemente da alteração de espaço provocada na contra argumentação. “Essas conservações numéricas não significam que a criança possua a noção do número, mas exprimem o fato de que se trata de correspondência ou de equivalência de dois conjuntos quanto à sua quantidade global [...] (DOLLE, 1978, p. 134)”.

6ª Conservação de tamanho

Aplicação:

- Utilizar duas régua de papel de 12 cm por 1cm e 4 Vs com a largura de 1 cm
- Colocar os Vs nas extremidades das régua de modo que uma fique com as pontas para dentro da régua e a outra com as pontas para fora da régua.
- Perguntar a criança qual é a maior régua.
- Mudar os Vs e repetir a pergunta. (GOULART, 1985, p.68-69)



Figura 3.2: Modelo prova de conservação de tamanho

Critérios de análise:

POI

Percebe de forma global, observa a régua com as ponteiras, desconsiderando que havia comprovado o tamanho idêntico das régua anteriormente, mesmo quando as ponteiras são invertidas. Percebe o estado de modificação, mas não percebe a conservação de tamanho.

PO

Oscila ou hesita em responder se houve ou não a transformação. Mesmo tendo julgado corretamente na primeira vez, quando se troca as ponteiras não observa mais a conservação.

OC

Argumenta que o tamanho das régua não aumentou, mesmo quando se inverte as ponteiras.

7ª Conservação de comprimento 1

Aplicação

- Colocar duas varinhas do mesmo tamanho, uma abaixo da outra e perguntar se ambas tem o mesmo tamanho.
- Deslocar uma das varinhas para a direita e perguntar se uma das varinhas é mais comprida do que a outra (GOULART, 1985, p.31).

Crítérios de análise:

POI

A ação de deslocamento de uma das peças é percebida como capaz de modificar o seu tamanho, então admite que uma das varinhas seja maior. Fixa a atenção na ação do deslocamento deixando de lado a comparação com a peça deslocada.

PO

Oscila nas respostas, demora a responder ou responde incorretamente na repetição da experiência.

OC

Não aceita a modificação do tamanho das peças em virtude do deslocamento.

8ª Conservação de comprimento 2

Aplicação

- Pegar dois pedaços de barbante e colocar um abaixo do outro e perguntar à criança se aqueles fossem caminhos as duas pessoas percorreriam a mesma distância.
- Seccionar um dos barbantes formando uma linha sinuosa e repetir a pergunta (GOULART, 1985, p.31).

Critérios de análise:

POI

Admite que a distância seja maior em linha reta ou na linha curva, mesmo tendo conferido o tamanho equivalente dos barbantes. Centra sua observação na percepção da ação mais imediata, no caso da transformação de um dos elementos. Nesse caso, a criança percebe a modificação, mas sem nenhuma conservação.

PO

De acordo com Inhelder, Bovet e Sinclair (1977) a conduta intermediária faz com que julgue correto na primeira situação, mas incorreto na segunda, ou julgam corretamente na segunda situação, mas são instáveis e as respostas são incompletas e pouco explícitas.

OC

Observa a transformação e afirma não modificar o tamanho.

3.4.1.2. Pensamento operatório concreto substágio 1

A partir de agora serão descritas as análises das operações lógicas que se iniciam a partir do estágio das operações concretas, ou seja, a partir dos 7 até aos 9 anos nas crianças sem atipicidade. Considerando a hipótese que nossos pesquisados não atingem as operações formais serão avaliadas apenas as noções de classificação e seriação que ocorrem ao mesmo tempo no

desenvolvimento infantil, bem como correspondem ao primeiro subestágio das operações concretas.

A- Classificação: operação lógica que capacita a criança a organizar objetos em grupos de acordo com um ou alguns atributos comuns a eles.

9ª Classificação Aditiva Visual

Aplicação:

- Oferecer a criança conjuntos de quadrados e círculos em dois tamanhos, na cor azul e vermelha.
- Deixar a criança manipular os objetos descrevendo-os verbalmente.
- Pedir à criança que organize o material em classes de acordo com os atributos, cor, tamanho e forma (GOULART, 1985, p.76-77)

Critérios de análise

POI

Forma pequenos conjuntos, de acordo com uma lógica própria separando-os em subconjuntos. Estão na etapa das coleções figurais, ou “[...] alinham alguns cartões que possuem alguma semelhança, mas mudam sempre de critério e não utilizam todos os elementos dados” (INHELDER, BOVET E SINCLAIR, 1977, p. 275). Podem ainda construir figuras com as formas. Dolle (1981, p.137) descreve detalhadamente esta etapa das coleções figurais, demonstrando que, inicialmente pode realizar pequenos alinhamentos parciais de acordo com critério de semelhança mas sem um plano pré-estabelecido, pode ainda realizar alinhamentos continuados mas mudando critérios, pode fazer ainda conjunto de peças com um critério e dispor os objetos com critério semelhante próximo, por exemplo, quadrados pequenos e logo acima quadrados grandes, ou ainda montar as peças similares para formar um objeto nomeável e pode ainda montar os conjuntos de maneira tal a ficar como uma forma geométrica.

PO

Encontram-se os sujeitos na subdivisão das coleções não-figurais. Observa-se que “[...] embora a classificação pareça racional, é ainda deficiente em extensão” (GOULART, 1985, p. 35). Falta-lhe ainda operar através de uma hierarquia

inclusiva, pois as “[...] as coleções permanecem justapostas, sem ligação entre elas [...]” (INHELDER, BOVET E SINCLAIR, 1977, p. 275), a criança separa intuitivamente os conjuntos semelhantes, mas esses não estão incluídos em uma classe mais geral.

OC

Faz a classificação de classes em extensão ou de classe-inclusão, levando em conta dois ou mais atributos ao mesmo tempo.

B- Seriação: operação lógica que consiste em ordenar, dispor os elementos segundo sua grandeza crescente ou decrescente. Permite que a criança faça uso de uma operação lógica de ordenação de grandezas, utilizando assim, os mecanismos mentais de reversibilidade por reciprocidade.

10ª Seriação Simples

Aplicação:

- Utilizar 10 varetas de madeira de diferentes tamanhos.
- Dispor na mesa 5 varetas em ordem crescente, deixar espaços vazios para a criança encaixar as varetas que sobraram.
- Pedir à criança que preencha os espaços vazios com as varetas que estão faltando. (GOULART, 1985, p.86-87)

CrITÉRIOS de análise:

POI

Não compreende a ordem, organiza os bastões faltantes abaixo dos que ficaram na mesa ou insere-os nos espaços incorretos, indicando ausência de seriação.

PO

Realiza a inserção mais ou menos correta, mas realiza diversos ensaios e comparações, realizando a tarefa de forma empírica.

OC

Realiza a inserção das peças sem tateios, observando os menores entre os maiores ou vice-versa.

11ª Sieriação Complexa

Aplicação

- Utilizar 10 peças de madeira em tamanhos que variam de 5 a 15 cm.
- Entregar as pecinhas à criança, sem ordená-las.
- Pedir à criança que ordene do menor para o maior. (GOULART, 1985, p.86-87)

Critérios de análise:

POI

Mesmo tendo observado o modelo anteriormente, não realiza a seriação, intercala as peças de forma desordenada ou em formas de linhas ou quadros.

PO

Ocorre a seriação empírica, a criança ordena por observação e tateios ou ensaios, mas ainda sem compreender o mecanismo de ordenação. São ainda regulações semi-reversíveis. “A criança constrói através de tateios, uma escada correta, mas sem chegar a um sistema de relações que possa dominar as tentativas e os erros e permitir intercalar sem falhas os bastões suplementares” (PIAGET E SZEMINSKA, 1964/1975, p. 180).

OC

Ordena de forma a colocar o menor de todos, depois o menor dos que sobraram, intercalando sem ensaios os elementos que faltam. O sujeito já usa uma forma de reversibilidade por reciprocidade.

12ª Ordenação de Gravuras para Correspondências Seriais

Aplicação:

- Usar gravuras de bonecas de tamanhos diferentes e sombrinhas, também em tamanhos diferentes.
- Pedir à criança que ordene as bonecas e as sombrinhas, de acordo com o tamanho, fazendo corresponder a cada boneca uma sombrinha. (GOULART, 1985, p.88-89)

Critérios de análise:

POI

Apresenta uma dificuldade em fazer seriar a proporção de tamanho, não se observa seriação e nem correspondência, através de comparação global sem seriação exata ou correspondência termo a termo espontânea.

PO

Domina a correspondência serial simples, fazendo corresponder às proporções, demonstrando a capacidade de realizar seriação e correspondência serial, mas são ainda intuitivas.

OC

Realiza a correspondência serial correspondendo às proporções de forma operatória.

3.4.2 Avaliação das Condutas das Crianças nas Provas Clínicas

As respostas obtidas em cada prova permitiram situar cada estágio do pensamento operatório da criança nos níveis: pré-operatório inicial, pré-operatório e operatório concreto. Foram observadas as estratégias cognitivas utilizadas, os procedimentos empregados para executar cada tarefa e os argumentos para cada resposta dada. As variáveis de análise foram as relações entre o diagnóstico do nível operatório deste grupo de alunos às características funcionais do raciocínio do DI elencados por Piaget e pesquisadores piagetianos apresentados na revisão teórica deste trabalho.

Os procedimentos para a análise dos dados iniciaram-se com a transcrição. Após a transcrição dos vídeos e áudios, preencheu-se o protocolo e a ficha de análise embasada em um roteiro contendo indicadores de respostas embasados em Piaget (1972; 1947/1967; 1958), Piaget e Inhelder (1982) Piaget e Szeminska (1964/1975), Inhelder; Bovet e Sinclair (1977), Moro (1987), Weiss (1997) e Goulart (1985).

As respostas obtidas em cada prova permitiram situar cada estágio do pensamento operatório da criança nos níveis: POI-Pré-Operatório Inicial, PO-Pré-Operatório e OC-Operatório Concreto, sob os seguintes critérios:

- POI- Realização das provas de conservação de acordo com as respostas para o nível pré-operatório, com ausência de classificação e seriação;
- PO- Realização das provas de conservação, classificação e seriação de acordo com as respostas para o nível pré-operatório
- OC- Realização das provas de conservação, classificação e seriação de acordo com as respostas para o nível operatório concreto.

3.5 DILEMAS MORAIS

Sendo o método clínico essencialmente verbal, o instrumental de trabalho compôs-se de apresentação de histórias adaptadas de alguns dilemas morais utilizados por Piaget (1932) especificamente para compreensão do desenvolvimento do senso de justiça, seguidos de uma entrevista semiestruturada.

Considerando que um dilema moral refere-se a “uma situação na qual reivindicações, direitos ou pontos de vista conflitantes podem ser identificados ” (VRIES e ZAN, 1998, p. 179), estes foram apresentados para indagar as justificativas das crianças para as respostas, com vistas a coletar elementos para compreensão de como cada uma pensa, percebe e sente as normas sociais relacionadas à justiça em cada uma das etapas evolutivas do desenvolvimento cognitivo.

Diante da natureza flexível do método clínico e das especificidades do aluno com DI no que se refere à linguagem compreensiva e expressiva, bem como em realizar abstrações, foram promovidas adaptações garantindo uma perfeita compreensão por parte dos alunos, utilizando para isso de simplicidade verbal, repetições, confecção de materiais manipulativos, e adaptações de todos os dilemas para histórias em quadrinhos, conforme o exemplo da figura 3.4 abaixo. Demais histórias encontram-se nos apêndices:

FILHA

PREFERIDA

CARLA MARIA DE SCHIPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS
MORAIS DE JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH



Figura 3.3: Ilustração dilema justiça retributiva x distributiva, 2013.

As entrevistas foram filmadas, pois alguns alunos apresentam dificuldade na comunicação, associando sua fala a gestos ou expressões, assim a imagem aliada ao som auxiliou na coleta dos dados. Inclusive, foi realizado um estudo piloto para testar o procedimento e verificar se haveria necessidade de outras adaptações antes de iniciar o projeto definitivo. Este piloto não foi incluído no grupo de sujeitos pesquisados devido ao não enquadramento nos critérios.

De início empreendeu-se uma pesquisa introdutória para compreender os processos de pensamento relativos ao realismo moral, considerando a forma de julgamento de desajeitamentos e roubos, ou seja, se estes são por

responsabilidade objetiva (julga o ato segundo o resultado material apenas) ou por responsabilidade subjetiva (leva em conta as intenções que motivaram o dano ou o roubo).

Em seguida questões relativas à sanção foram alvo da entrevista com a finalidade de avaliar a visão da criança em aplicar a punição relacionada com a gravidade do ato ou a possibilidade de avaliar esta punição como um critério de retribuição. Foram contadas algumas faltas fictícias que as crianças normalmente cometem e questionado ao entrevistado qual a punição que estas crianças mereceriam. Em seguida foram contadas estas mesmas histórias, entretanto agora, expostas três opções de punição para a criança escolher a mais justa e qual seria a mais severa, perguntando qual é a razão da escolha. Foram utilizados três dilemas que possibilitaram perceber se a criança está orientada pela sanção expiatória ou pela sanção por reciprocidade de acordo com o seu nível de desenvolvimento. Para confirmar a visão particular das crianças foi contada uma história que continha uma falta comum com dois desfechos para que esta fizesse a sua opção solicitando as razões da escolha.

A terceira etapa das entrevistas faz referência a uma atitude pedagógica comum na escola: a de punição coletiva pela falta de alguns que não são conhecidos pelo grupo ou porque o infrator não assume a culpa ou ainda porque o grupo se recusa a delatá-lo. Duas histórias foram contadas que retrataram a opinião das crianças sobre a solidariedade e sobre a responsabilidade coletiva de punição no conjunto ou a negação da punição.

A quarta etapa lançou para análise duas histórias relacionadas com a justiça imanente, ou seja, o castigo por uma falta que emana da própria natureza ou entidade mística, e, que, dependendo da resposta da criança indica a crença em uma cumplicidade entre a natureza e o adulto na punição.

A quinta etapa, buscou observar a análise da criança frente à justiça distributiva que deriva da noção de igualdade, utilizando uma história. Esta análise permitiu conhecer o julgamento que a criança faz às desigualdades de tratamento ou favorecimentos do adulto perante as crianças, fato comum no ambiente escolar e familiar.

A sexta etapa coloca em apreciação o choque da submissão à autoridade do adulto e a necessidade de igualdade que vai ocorrendo conforme a criança desenvolve-se moralmente. Foram utilizadas duas histórias em que as crianças poderiam dar razão à autoridade adulta ou defender a igualdade ou quem sabe até a equidade por respeito ao ideal interior e da coletividade, mesmo que este estivesse em oposição com a obediência.

Finalizando, foi avaliada a noção de justiça no relacionamento entre as crianças, pois como destaca Piaget (1932/1994, p. 222), “são as relações entre os coetâneos que constitui o meio mais propício ao desenvolvimento da noção de justiça distributiva e ao das formas evoluídas da justiça distributiva.” Conforme as conclusões de Piaget (ibid), entre as crianças, as sanções são conduzidas por reciprocidade, não há castigos expiatórios e as sanções são de ordem restitutiva. Para verificar estas hipóteses junto a criança com DI foi utilizada a história original.

3.5.1. Procedimentos

As sessões foram realizadas entre os dias 02/10/13 a 05/12/13 durante o período de aula do aluno. Com prévia elaboração de agenda de entrevistas com a professora de sala, retirávamos o aluno para realizar a entrevista individualmente e em sala a parte.

Quase todos os pesquisados realizaram as entrevistas em duas sessões, com exceção de uma pesquisada que necessitou de três momentos devido à agenda da aluna. Em média, cada sessão durou aproximadamente 20'. Somando o tempo gasto nas duas sessões encontramos uma média de duração de 37' e 38". O pesquisado que foi mais ágil nas respostas utilizou 27' e 31" e o que necessitou de mais tempo usou 52' e 50".

Cada prova apresenta um conjunto de análise próprio, entretanto, os indicadores de níveis são H para heteronomia, I para intermediário e AN para autonomia nascente. As respostas por Heteronomia receberam um (1) ponto, as respostas em nível Intermediário obtiveram dois (2) pontos e as respostas por

Autonomia Nascente receberam três (3) pontos. As categorias de inclusão nos níveis são as seguintes: de 17 a 26 pontos heteronomia (H), de 27 a 36 pontos intermediário (I) e de 37 a 46 pontos autonomia nascente (AN).

A ordem de aplicação foi sempre a mesma. Abaixo descreveremos esta sequência, detalhando as narrativas, os objetivos de cada uma e os critérios de análise.

3.5.1.1. Realismo moral

- Objetivo

Pesquisa introdutória para compreender questões relativas ao realismo moral a depender das respostas por responsabilidade objetiva quando julga o ato segundo o resultado material e responsabilidade subjetiva quando leva em conta as intenções.

- Critérios de análise:

Pesquisados que responderam por responsabilidade objetiva foram localizadas no estágio H (Heteronomia) recebendo 1 ponto e os que responderam por responsabilidade subjetiva foram localizadas no estágio I (Intermediário) perfazendo 2 pontos. A autonomia nascente (AN) não ingressou como critério, pois as respostas não permitem separar a simples obediência unilateral da obediência voltada para a autonomia.

3.5.1.1.1 Desajeitamentos

Aplicação

Primeiros dilemas

a) Um menino está em seu quarto e é chamado para jantar. Ao entrar na cozinha abre a porta e não vê uma bandeja cheia de xícaras atrás da porta. Quando abre a porta a bandeja cai quebrando 15 xícaras.

b) Um outro menino, quando sua mãe não estava em casa, foi pegar doces escondido no armário. Subiu numa cadeira estendeu o braço e tentando pegar esbarrou em uma xícara que caiu e se quebrou. (PIAGET, 1932/1994, p. 102)

Pergunta-se a criança:

As duas crianças merecem punição? Por quê?

Quem é mais culpado? Por quê?

Segundos dilemas:

a) Quando seu pai saiu um menino teve a ideia de brincar escondido com tinta e derramou um pouco de tinta em sua roupa.

b) Outro menino queria ajudar o seu pai e pintou a parede para lhe fazer uma surpresa, mas ele derramou muita tinta em sua roupa. (PIAGET, 1932/1994, p. 102)

Pergunta-se a criança:

As duas crianças merecem? Por quê?

Quem é mais culpado. Por quê?

Terceiros Dilemas:

a) Uma menina queria fazer uma surpresa para sua mãe fazendo um pano de prato para ela, mas como não sabia mexer com tesoura fez um grande buraco no seu vestido.

b) Outra menina pegou escondido a tesoura de sua mãe. Brincou um pouco cortando retalhos, como não sabia usar muito bem a tesoura, cortou um pouquinho seu vestido. (PIAGET, 1932/1994, p. 102)

Pergunta-se a criança:

As duas são culpadas?

Qual é mais culpada?

Quem merece punição?

3.5.1.1.2 Roubo

Aplicação:

Primeiras Histórias

a) Um menino chamado José encontra sua amiga que era muito pobre. Essa menina diz a ele que ainda não havia almoçado e que estava com muita fome porque em sua casa não havia nada para comer. Então, José, que está sem dinheiro algum, entra em uma padaria e aproveita a distração do padeiro, rouba um sanduíche e dá a sua amiga que não tem o que comer.

b) Uma menina entra em uma loja e vê um elástico que ficará lindo em seu cabelo. Enquanto a vendedora se distrai ela rouba o elástico e sai correndo. (PIAGET, 1932/1994, p. 108)

Segundas Histórias

a) Cristina tinha uma amiga que criava um passarinho em uma gaiola. Cristina achava que o pássaro era infeliz e pedia sempre a sua amiga que o soltasse. Mas a menina não queria. Então um dia sem que a menina estivesse por perto Cristina soltou o passarinho.

b) Juliano pegou chocolates que sua mãe tinha ganho de presente e em um dia que sua mãe não estava comeu escondido. (PIAGET, 1932/1994, p. 108-109)

Pergunta-se a criança:

As duas são culpadas?

Qual é mais culpada?

Quem merece punição?

3.5.1.2 Noções de Justiça

3.5.1.2.1 Sanção

- Objetivo

Permitirá perceber se a criança está orientada pela sanção expiatória ou pela sanção por reciprocidade de acordo com o seu nível de desenvolvimento, bem como, verificar se a criança avalia a punição em função de sua severidade ou seguindo outro critério de distribuição.

▪ Critério de análise:

Abrange três níveis de respostas. Inicialmente aos pesquisados que julgam pela sanção expiatória e respondem de forma heterônoma, atribuiu-se pontuação 1, aos que responderam de forma intermediária oscilando entre a sanção e a reciprocidade receberam pontuação 2 e aqueles que emitiram opiniões favoráveis à reciprocidade, aproximando-se da autonomia moral, receberam pontuação 3.

Aplicação:

Narrar uma história onde uma criança cometeu uma falta em seguida fazer perguntas ao entrevistado:

1ª história: _Um menino brincava em seu quarto. Seu pai avisou que iria sair e ordenou para que ele não jogasse bola dentro de casa. O pai saiu e logo ele começou a jogar bola, mas sem querer ele deu um chute muito forte e a bola bateu na janela e quebrou completamente o vidro. (PIAGET, 1932/1994, p. 160)

-Você acha que esta criança deveria ser punida? Por quê?

- Como você acha que esta criança deveria ser punida? Por quê?

Entrevistador comenta: Sim, isso seria possível, mas o pai pensou em três punições para o menino, mas está em dúvida sobre qual seria a mais justa. Vou lhe contar e você me diz qual você escolheria como a mais justa:

- 1) Deixar o vidro quebrado por uns dias, para ele passar frio e aprender a lição?
- 2) Fazê-lo pagar com suas economias ou com tarefas na casa?
- 3) Não deixar ele brincar por uma semana?

2ª história: _Um menino quebrou um brinquedo de sua irmãzinha ao mexer em suas coisas. (PIAGET, 1932/1994, p. 102)

_Você acha que esta criança deveria ser punida? Por quê?

_ Como você acha que esta criança deveria ser punida? Por quê?

Entrevistador comenta: Sim, isso seria possível, mas a mãe pensou em três punições para o menino, mas está em dúvida sobre qual seria a mais justa. Vou lhe contar e você me diz qual você escolheria:

- 1) Dar a irmãzinha um de seus próprios brinquedos?
- 2) Fazê-lo consertar?
- 3) Quebrar de propósito um de seus brinquedos?

3ª história: _Jogando vôlei no corredor de sua casa uma menina quebrou um vaso de planta de sua mãe. (PIAGET, 1932/1994, p. 102)

_Você acha que esta criança deveria ser punida? Por quê?

_ Como você acha que esta criança deveria ser punida? Por quê?

Entrevistador comenta: _Sim, isso seria possível, mas a mãe pensou em três punições para a menina, mas está em dúvida sobre qual seria a mais justa. Vou lhe contar e você me diz qual você escolheria:

- 1) Que ela fosse achar outras flores para colocar no vaso?
- 2) Dar-lhe um castigo?
- 3) Estragar a bola de vôlei dela?

3.5.1.2.2 Punição Coletiva

- Objetivo:

Permitirá avaliar a opinião das crianças sobre a solidariedade e sobre a responsabilidade coletiva de punição no conjunto.

- Critérios de análise:

Favoráveis à punição coletiva foram situados na categoria H, aqueles que concordaram com a punição coletiva, mas se posicionam a favor do inocente voluntariamente ou após contra argumentação da pesquisadora foram localizados na categoria I, e, finalmente, aqueles que se posicionaram desfavoravelmente a

atitude do adulto posicionando-se a favor do inocente, ou preferindo a não punição coletiva foram localizados na categoria AN.

Aplicação:

1ª história: _Uma mãe proibiu suas três crianças de brincarem com tesoura quando ela não estivesse em casa. Ela saiu, a primeira disse: _Vamos brincar com a tesoura? A segunda foi buscar revistas para recortar e a terceira disse: _ A mãe disse para a gente não mexer na tesoura, eu não vou mexer! Quando a mãe voltou viu pedaços de papel recortado no chão e percebeu que tinham mexido na tesoura. Ela puniu todas as crianças. (PIAGET, 1932/1994, p. 181)

Perguntar ao entrevistado: _Você acha que foi justo as três crianças serem punidas? Perguntar o porquê de sua resposta.

2ª história: _Na escola o professor deixou um grupo de alunos brincarem sozinhos na brinquedoteca no final da aula, mas com a condição de colocarem tudo novamente no lugar e não estragar nenhum brinquedo. Cada um pegou um brinquedo. Um dos meninos pegou um triciclo grande de plástico, saiu para fora da sala e sem que ninguém visse, quebrou uma rodinha. Como ninguém viu, ele colocou o brinquedo estragado de volta no armário. Quando o professor voltou, notou o triciclo quebrado e perguntou quem o havia estragado. O menino que quebrou ficou quieto e os outros não sabiam quem tinha quebrado. (Adaptação, PIAGET, 1932/1994, p. 181)

Perguntar ao entrevistado: _ O que o professor deveria fazer? Punir todos ou nenhum deles? Perguntar o porquê de sua resposta.

3.5.1.2.3. Justiça imanente

- Objetivo:

Perceber se para a criança o castigo por uma falta emana da própria natureza ou entidade mística ou se revelará a descrença nesta justiça automática.

- Critérios de Análise:

Os pesquisados que receberam pontuação H (heteronomia) demonstram crença na justiça imanente. Em nível I (intermediário) localizamos os pesquisados que oscilam entre a crença e descrença na justiça imanente, demonstrando contradição, em nível de AN (autonomia nascente) encontram-se aqueles que demonstram descrença na justiça imanente.

Aplicação:

1ª história: _Era uma vez três meninos que roubaram laranja do quintal de uma casa ao invés de ir para casa depois da aula. De repente, chegou o dono da casa e viu os meninos roubando laranjas, os três fugiram correndo, tropeçaram em um arame, caíram e se machucaram muito. (Adaptação de PIAGET, 1932/1994, p. 193)

Perguntar ao entrevistado: _O que você acha? Se eles não tivessem roubando laranjas e desobedecendo a mãe eles cairiam? Eles caíram e se machucaram porque estavam roubando ou cairiam mesmo assim?

2ª história: _Na sala de aula dos alunos pequenos a professora proibiu que os alunos pegassem a faca de cortar frutas de dentro do armário. Uma vez quando a professora precisou sair rapidinho, um menino desobedeceu e pegou a faca para cortar a sua borracha e devolveu no lugar. Mais tarde, quando este menino chegou em casa, a calçada estava molhada, ele escorregou e caiu batendo a sua cabeça. (Adaptação de PIAGET, 1932/1994, p. 193)

Perguntar ao entrevistado: _Por que ele caiu na calçada? Ele caiu porque desobedeceu à professora ou ele cairia mesmo assim?

3.5.1.2.4 Justiça distributiva X retributiva

- Objetivo:

Permitirá conhecer o julgamento que a criança faz às desigualdades de tratamento ou favorecimentos do adulto para algumas crianças.

- Critérios de Análise:

Pesquisados que julgam em ordem retributiva receberam pontuação H (heteronomia), aqueles que oscilam entre a justiça distributiva e retributiva pontuaram com I (intermediário) e aqueles favoráveis à justiça distributiva ou igualitária receberam pontuação AN (autonomia nascente)

Aplicação

1ª história: _Uma mãe tinha dois filhos, uma menina obediente e outro menino desobediente. Dava sempre mais doces, presentes e carinho para a filha obediente. (PIAGET, 1932/1994, p. 201)

Perguntar ao entrevistado: _O que você acha disso? Por quê?

2ª história: _Uma mãe foi passear com seus 3 filhos no Parque do Lago. As 16:00 hs, deu um sanduíche para cada criança, o filho pequeno se distraiu e deixou cair o seu sanduíche na água. (Adaptado de PIAGET, 1932/1994, p. 204)

Perguntar ao entrevistado: O que a mãe deveria fazer? O que os irmãos poderiam fazer? Por quê?

3.5.1.2.5 Choque à Submissão do Adulto

- Objetivo

Permitirá observar se a criança dá razão à autoridade adulta ou defende a igualdade por respeito ao ideal interior e da coletividade, mesmo estando em oposição com a obediência.

- Critérios de análise

As respostas H (heteronomia) foram daqueles que acham correta a atitude do adulto, em nível I (intermediário) estão aqueles que acham os adultos injustos mas acham que deve haver punição de qualquer maneira e aqueles que não acham correta ou justa a atitude do adulto foram localizados no nível AN (autonomia nascente).

Aplicação

1ª história: _Uma mãe pediu ao seu filho e a sua filha para ajudar um pouco a arrumar a cozinha depois do almoço porque estava com dor de cabeça. A menina deveria enxugar a louça e guardar e o menino deveria varrer a cozinha. Mas o menino foi brincar na rua e a mãe fez a menina varrer a cozinha. (Adaptado de PIAGET, 1932/1994, p. 210)

Perguntar ao entrevistado: Você achou justo só a menina trabalhar? Por quê?

2ª história: Um pai tinha dois meninos. Um sempre reclamava quando o pai lhe pedia para ir comprar pão. O outro também não gostava, mas ia sem reclamar. Então o pai mandava mais vezes o menino que não reclamava. (Adaptado de PIAGET, 1932/1994, p. 210)

Perguntar ao entrevistado: O que você acha disso?

3.5.1.2.6 Justiça na relação entre crianças

- Objetivo

Verificar a hipótese de que entre as crianças as sanções são conduzidas por reciprocidade, não há castigos expiatórios e as sanções são de ordem retributiva.

- Critérios de análise:

Os critérios adotados para localizar as respostas no nível H (heteronomia) foram aquelas que indicavam negação a justiça retributiva praticada indicando a necessidade do adulto para resolver a questão, em nível I (intermediário) encontram-se aqueles que consideram correta a retribuição, mas indicam que será necessário recorrer ao adulto, e, aqueles que concordam com a prática da justiça retributiva sem a necessidade da intervenção do adulto ou que acreditam que o diálogo seria a melhor solução, foram localizados no nível AN (autonomia nascente)

Aplicação:

História: _Havia, numa escola, um menino maior que sempre empurrava um menor. O pequeno não revidava. Então, um dia, no recreio, o pequeno escondeu o material do maior num armário velho. (PIAGET, 1932/1994, p. 224)

Perguntar ao entrevistado: O que você acha disso? Se lhe dão empurrões o que você faz? Por quê?

3.5.2 Avaliação

Para avaliar o nível de desenvolvimento moral destes alunos estará sempre em evidencia a busca pela forma da criança raciocinar em frente aos dilemas e às justificativas das crianças para as respostas. Para situar as respostas dadas a cada elemento da noção de justiça foram utilizados os mesmos conjuntos de análises de Piaget (1932/1994), para agrupar os pesquisados em estágios de acordo com as características que apresentaram nas entrevistas.

As entrevistas foram transcritas literalmente gerando um protocolo convencionado para todas as entrevistas e sistematizado em seguida em fichas de análise (modelo em apêndice).

As primeiras análises da forma de raciocinar frente aos dilemas morais foram iniciadas após a transcrição das gravações. Ao término foram reunidos os dados dos protocolos de entrevistas e confeccionadas planilhas (em apêndice) a fim de categorizar as variáveis das análises das respostas de acordo com as idades e o resultado do teste cognitivo.

3.6 DESENVOLVIMENTO MORAL NA ESCOLA ESPECIAL

A escola é um rico espaço para a construção da moral, onde regras são erigidas o tempo inteiro, onde há um conjunto de normas e deveres instituídos, são realizados julgamentos, por isso, tornou-se imperioso conhecer as práticas pedagógicas da escola de educação especial de onde os alunos pesquisados advêm, com o intuito de percepção das metodologias utilizadas para o desenvolvimento moral e das estratégias utilizadas na resolução de conflitos com

vistas a analisar em que medida estão contribuindo para a construção da autonomia da consciência.

O desenvolvimento moral, portanto, não é um processo de imposição de regras e de virtudes, mas um processo que exige uma transformação das estruturas cognitivas. E, por isso, dependente do desenvolvimento cognitivo e do estímulo do ambiente social. (DUSKA E WHELAN, 1994, p.19)

Porém, este estímulo do ambiente social para transformação não advém apenas da escola, há outros fatores relacionais que circunscrevem o desenvolvimento moral, todavia, ao que tange à escola, avaliaremos se as técnicas são de verbalismos (lições de moral) ou voltadas à prática da escola ativa. Lembrando que a escola ativa corresponde ao modelo onde é promovida à criança uma experiência de construção moral, os ambientes e condutas pedagógicas são colaborativos e estimulam o *self-government*, ou seja, as crianças que ficam encarregadas de discutir, regimentar e controlar as normas do grupo.

Foram aplicados dois instrumentos de pesquisa, na modalidade entrevista semi-estruturada: um aos professores regulares dos alunos pesquisados realizado individualmente e outro à equipe pedagógica aplicado em grupo, com perguntas estruturadas inquirindo quais os conflitos mais comuns e quais as estratégias utilizadas para resolvê-los, bem como para compreender como são conduzidas as estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento social dos alunos. Abaixo a descrição das perguntas:

3.6.1 Entrevista Equipe Pedagógica

1- Como são resolvidos os conflitos que ocorrem na escola?

2-Existe no currículo temas relacionados ao desenvolvimento moral e promoção de valores cooperativos?

3-As instâncias superiores (SEED-DEEIN) orientam ou promovem capacitações com vistas ao desenvolvimento sócio moral da pessoa com deficiência intelectual?

4-Como são trabalhados os conteúdos de educação sócio moral, promoção de valores, tendo em vista o desenvolvimento moral dos alunos?

5-Os professores promovem modos de desenvolver um ambiente social cooperativo, onde os alunos participam ativamente das decisões, na construção das normas e regras da sala de aula e na verificação do cumprimento destas regras? E na totalidade da escola?

6-Os professores usam de reforços e premiação por condutas consideradas positivas ou negativas?

3.6.2 Entrevista Professores

1-Quais são os conflitos mais comuns que ocorrem na sua sala de aula? Entre você e seus alunos também ocorrem conflitos?

2-Como você os resolve?

3-O seu plano de trabalho docente prevê o trabalho com temas relacionados ao desenvolvimento moral e promoção de valores cooperativos? Há orientação sobre metodologia a ser utilizada?

4-Como são trabalhados os conteúdos de educação sócio moral e promoção de valores, tendo em vista o desenvolvimento moral dos alunos?

5-Você acha possível desenvolver um ambiente social cooperativo, onde os alunos participam ativamente das decisões, na construção das normas e regras da sala de aula e na verificação do cumprimento destas regras?

6-Você utiliza premiação por condutas consideradas positivas?

7- Você utiliza sanções, quando o aluno apresenta uma conduta considerada inadequada? Quais os tipos de sanção?

3.6.3 Avaliação

Após a transcrição dos áudios em sua totalidade separada por professores e outro arquivo dos pedagogos, elaboramos o protocolo contendo as categorias de análise observadas nas regularidades ou tendências gerais presentes nas falas dos pedagogos e professores quanto às formas de se resolver os conflitos, uso ou não de técnicas de reforço positivo ou negativo, uso de sanções, procedimentos de educação moral no currículo e na sala de aula, orientações de instâncias superiores e desenvolvimento de ambiente social cooperativo. Cruzamos os dados obtidos nas duas entrevistas para percebermos que elementos se articulam nas falas dos professores e pedagogos.

3.7 VARIÁVEIS DE ANÁLISE

As variáveis de análise foram as relações entre o nível operatório deste grupo de alunos ao desenvolvimento do juízo moral da noção de justiça, confrontando estes dados com as estratégias de pedagogia moral adotada na escola, com vistas a analisar as possíveis interferências no desenvolvimento da moralidade destes alunos.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

4.1 RESULTADOS PROCESSOS OPERATÓRIOS

As provas de diagnóstico operatório caracterizaram aqueles que se encontram no nível pré-operatório inicial, pré-operatório ou operatório concreto, observando que o critério para atribuição de diagnóstico do aluno no período pré-operatório inicial (POI) se deu pela não realização das provas de classificação e seriação, fator de distinção entre os demais alunos que as realizaram com respostas típicas para o período pré-operatório (PO) ou operatório concreto (OC).

Dentre os 27 (vinte e sete) sujeitos pesquisados concluímos que 15 (quinze) encontram-se em um período pré-operatório inicial, 11 (onze) no período pré-operatório e 1 (um) no período operatório concreto. A figura 4.1 aponta as porcentagens dos resultados obtidos.

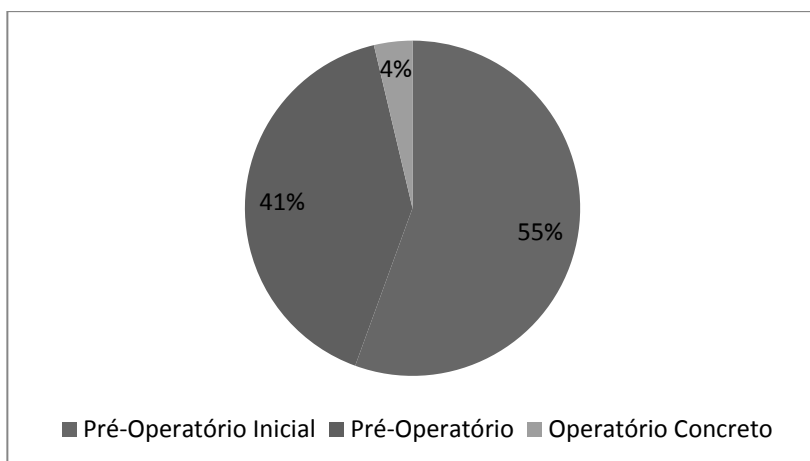


Figura 4.1: Resultados provas operatórias, 2013.

O quadro 4.1 sintetiza o desempenho de cada aluno nas 8 (oito) provas de conservação e nas 3 (três) provas de classificação e seriação, onde foram enumerados a quantidade de respostas nos níveis POI (pré-operatório inicial), PO

(pré-operatório) e OC (operatório concreto), de acordo com os indicadores de análise :

Quadro 4.1. Síntese dos Resultados

ALUNOS	IDADE	CONSERVAÇÃO			CLASSIFICAÇÃO E SERIAÇÃO			DIAGNÓSTICO
		POI	PO	OC	POI	PO	OC	
1	11,0	0	8	0	3	0	0	POI
2	12,1	0	8	0	0	3	0	PO
3	13,3	0	8	0	0	3	0	PO
4	9,9	0	8	0	0	3	0	PO
5	14,4	1	7	0	3	0	0	POI
6	12,3	0	8	0	3	0	0	POI
7	14,6	0	8	0	0	3	0	PO
8	12,1	0	8	0	0	3	0	PO
9	11,2	0	8	0	0	3	0	PO
10	13,1	0	8	0	0	3	0	PO
11	12,1	6	2	0	3	0	0	POI
12	10,8	1	7	0	3	0	0	POI
13	14,1	2	6	0	3	0	0	POI
14	10,1	0	8	0	0	3	0	PO
15	11,7	1	7	0	3	0	0	POI
16	11,2	0	8	0	0	3	0	PO
17	12,6	1	7	0	0	3	0	POI
18	11,9	0	8	0	3	0	0	POI
19	11,1	0	8	0	3	0	0	POI
20	11,1	0	8	0	0	3	0	PO
21	11,8	0	1	7	0	0	3	OC
22	12,8	1	7	0	3	0	0	POI
23	14,3	1	7	0	2	1	0	POI
24	13,3	0	8	0	3	0	0	POI
25	12,9	0	8	0	1	2	0	PO
26	12,6	1	7	0	2	1	0	POI
27	10,3	0	8	0	3	0	0	POI

Fonte: Dados coletados pela autora, 2013.

Outro indicador de análise refere-se à comparação dos resultados com a idade cronológica dos sujeitos. Não há uma diferença significativa entre as idades e o nível operatório atingido, entretanto, há um maior número de pesquisados no nível pré-operatório inicial. Observando esta amostra podemos perceber que o

avanço em idade não implica em avanço operatório, já que entre todas as faixas etárias permanece um número quase equivalente de alunos na etapa pré-operatória inicial e pré-operatória. A figura 4.2 destaca esta observação:

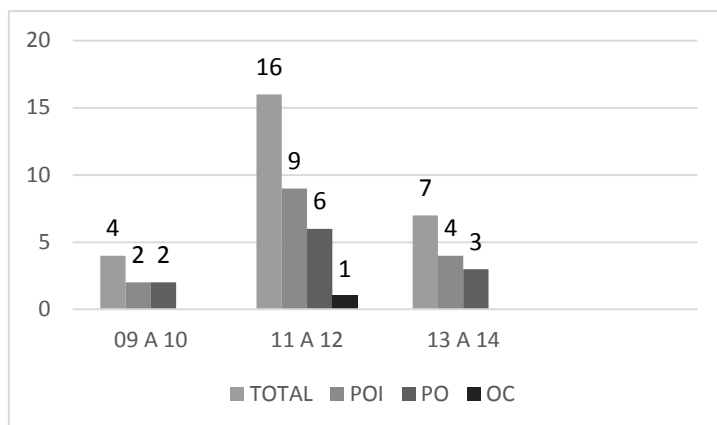


Figura 4.2: Comparativo idades/resultados

Fonte: Arquivos da pesquisa

Estes dados permitem depreender que neste grupo de alunos o progresso operatório não está diretamente relacionado com o avanço do processo de equilibração (que coordena a maturação, a experiência e a interação social), evidentemente devido ao funcionamento intelectual atípico e ao nível de comprometimento intelectual em cada etapa.

Descrevemos abaixo os resultados obtidos em cada uma das provas operatórias para detalhar os resultados apontados.

4.1.1 Transvasamento de Líquidos

Os 27 (vinte e sete) pesquisados responderam a invariância de líquido argumentando razões por diferença de nível ou tamanho do recipiente. Para eles a quantidade de líquido transvasada aumentou ou diminuiu em função da forma do recipiente. Isto demonstra que as crianças raciocinam sobre estados ou configurações e não consideram as transformações, ou dito de outra forma, não percebem a transformação de um estado a outro e a reversibilidade que modifica

a forma mas faz a quantidade permanecer invariante. Suas argumentações baseiam-se nas configurações perceptivas, demonstrando ausência de conservação. Não conseguem centrar sua atenção em mais de um aspecto da experiência, se observa largura, não percebe a altura. A figura 4.3 exemplifica a prova:



Figura 4.3: Prova transvasamento de líquido
Fonte: Autora, 2013.

4.1.2 Conservação de Massa (Massa de Modelar)

Com exceção de um pesquisado a predominância das respostas foi a de havia mais matéria em uma do que em outra forma após transformação.

Isso significa que a criança não possui ainda a noção de conservação de matéria ou substância, centra seu pensamento em um aspecto único do objeto, normalmente o que está mais próximo de sua configuração perceptiva, pela dificuldade de descentração a um único aspecto da experiência. Apresenta dificuldade em considerar simultaneamente todos os critérios envolvidos, aqui a transformação, as formas diferentes e a massa.

Um sujeito admitiu a conservação ao dizer que havia a mesma quantidade de massinha independentemente da transformação. Ou seja, considerou a

transformação e não a aparência perceptiva imediata. A figura 4.4 ilustra a aplicação:

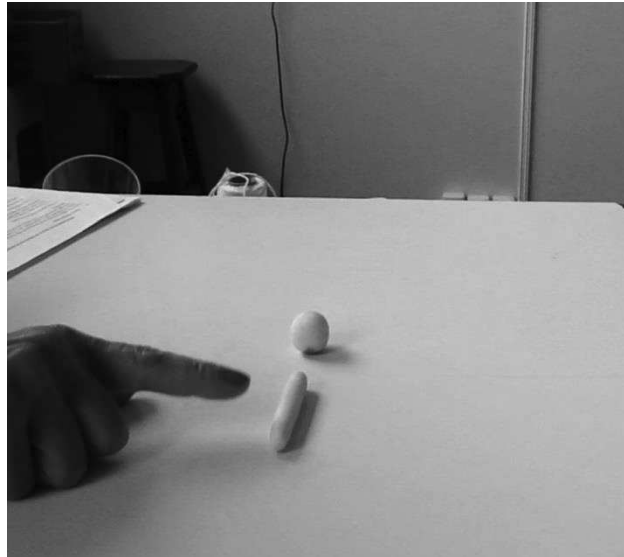


Figura 4.4: Prova conservação de massa
Fonte: Autora, 2013.

4.1.3 Conservação de Quantidades Descontínuas (Copos Diferentes e Contas)

Quase a totalidade dos pesquisados respondeu que havia mais contas ou no copo ou na taça, argumentando em favor da forma alterando o volume de contas. A criança acredita na mudança de quantidade quando se transvaza os elementos para uma peça de forma diferente. Sobre isso Piaget e Szeminska (1964/1975) observam que as quantidades são inicialmente avaliadas simplesmente em função das relações perceptivas não coordenadas entre si (quantidades brutas) e é esta incoerência inicial que explica ao mesmo tempo as contínuas contradições entre os julgamentos sucessivos da criança e a ausência de qualquer critério de conservação.

Um aluno responde a invariância do volume de contas ao serem transvasadas ao mesmo tempo nos dois recipientes da mesma forma. A figura 4.5 demonstra a prova:



Figura 4.5: Prova conservação de quantidades descontínuas
Fonte: Autora, 2013

4.1.4 Conservação de Número (Equivalência de Conjunto Peras e Pássaros)

Com exceção de um aluno a maioria demonstrou ausência de correspondência termo a termo, operando seus raciocínios por relação global e por avaliação espacial. De acordo com Dolle (1981, p. 133) podem ser distinguidos dois estágios no comportamento da criança pré-operatória:

Na primeira a comparação é qualitativa e global, sem correspondência termo a termo, nem equivalência durável, na segunda a correspondência termo a termo se efetua, mas é intuitiva e sem equivalência durável, ou seja, se modificar a configuração do conjunto a criança não percebe mais a equivalência.

A criança julga a quantidade maior ou menor pelo espaço por ela ocupado, despreza a transformação, no caso, o ajuntamento das peças, fundada na percepção figural.

O aluno que considerou a correspondência termo a termo encontra-se na terceira etapa das conservações numéricas, observa-se que ocorre correspondência operatória, qualitativa e numérica e as equivalências de conjunto são duráveis. A figura 4.6 ilustra a aplicação da prova:



Figura 4.6: Prova de conservação de número
Fonte: Autora, 2013.

4.1.5 Correspondência Termo a Termo (Botões Azuis e Brancos)

A prova anterior serviu como contra argumentação para observarmos se alterarmos o espaço das coleções figurais ele manterá ou não a correspondência termo a termo.

Foi possível observar em 8 (oito) alunos ausência de correspondência termo a termo, pois procedem por simples correspondência global, avaliam a quantidade apenas pelo espaço ocupado, não se importando com a análise das relações. Construam a fileira de acordo com o modelo, mas não consideravam o número de botões. “[...] Elas se contentam com uma avaliação global fundada na correspondência figural e não na correspondência cardinal. Elas julgam a quantidade pelo espaço ocupado” (DOLLE, 1978, p. 134).

A correspondência termo a termo e afirmação da igualdade dos dois conjuntos foi realizada por 19 (dezenove) pesquisados, mas na contraprova demonstraram que operam por intuição, isto significa que eles colocam cada botão em correspondência com a linha modelo, mas ao espaçar a fileira a correspondência em quantidade não é mais considerada, ou seja, a equivalência e a correspondência desaparecem. “A igualdade não se conserva por correspondência lógica, não havendo, portanto, uma operação racional, mas sim uma simples intuição.” (PIAGET, 1972, p. 35)

Considerando estas observações 19 (dezenove) alunos encontram-se na etapa pré-operatória na correspondência termo a termo e 8 (oito) em uma etapa pré-operatória inicial. Apenas um aluno demonstrou compreender que a correspondência termo a termo se mantém independentemente da alteração de espaço provocada na contra argumentação. Vejamos a prova na figura 4.7:



Figura 4.7: Prova de correspondência termo a termo
Fonte: Autora, 2013.

4.1.6 Conservação de Tamanho (Réguas e Ponteiras)

Inicialmente o pesquisado compara réguas de tamanhos idênticos e observa a transformação da figura ao serem colocadas ponteiras abertas que dão a impressão de aumento da régua ou fechadas que passam a impressão de ser menor. Ao serem questionadas quanto ao aumento das réguas que inicialmente haviam comprovado como tendo o mesmo tamanho, 27 (vinte e sete) delas argumentaram que uma das réguas era maior. Como elas percebem de forma global, observam a régua com as ponteiras, desconsiderando que haviam comprovado o tamanho idêntico das réguas anteriormente, pois percebem estado, mas não percebem transformações. Apenas um pesquisado argumenta que o tamanho das réguas não aumentou. A figura 4.8 ilustra o instrumento:

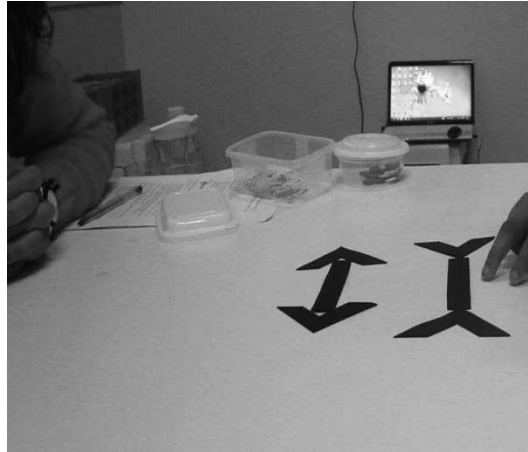


Figura 4.8: Prova de conservação de tamanho
Fonte: Autora, 2013

4.1.7 Conservação de Comprimento (Duas Varetas do Mesmo Comprimento)

Após comparações e constatações de tamanho idêntico de duas varetas a ação de deslocamento de uma das peças foi percebida como causadora de aumento de uma das peças por 27 (vinte e sete) pesquisados. Isto se deve a incapacidade de descentração, pois fixa a atenção na ação do deslocamento deixando de lado a comparação com a peça deslocada. Apenas 1 (um) aluno não aceitou a modificação do tamanho das peças em virtude do deslocamento, conforme ilustra a figura 4.9.

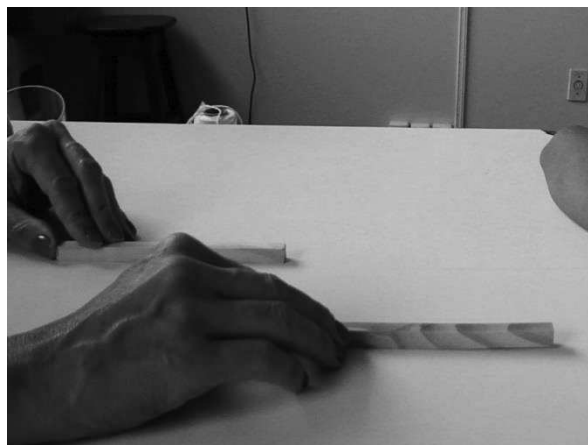


Figura 4.9: Prova de conservação de comprimento 1
Fonte: Autora, 2013.

4.1.8 Conservação de Comprimento (Barbantes)

Conforme demonstra a figura 4.10, mesmo ao comparar dois barbantes de tamanho igual, após a transformação de um deles, 27 (vinte e sete) pesquisados admitem que a distância seja maior em linha reta ou na linha curva, isto significa que centram sua observação na percepção da ação mais imediata, neste caso da transformação de um dos elementos, mas sem nenhuma conservação. Apenas um aluno demonstra em sua resposta ter atingido a conservação operatória dos comprimentos. “[...] Em outros termos, a conservação dos comprimentos supõe a constituição do espaço como quadro contendo os objetos em que se conservam as distancias.” (DOLLE, 1978, p. 130).

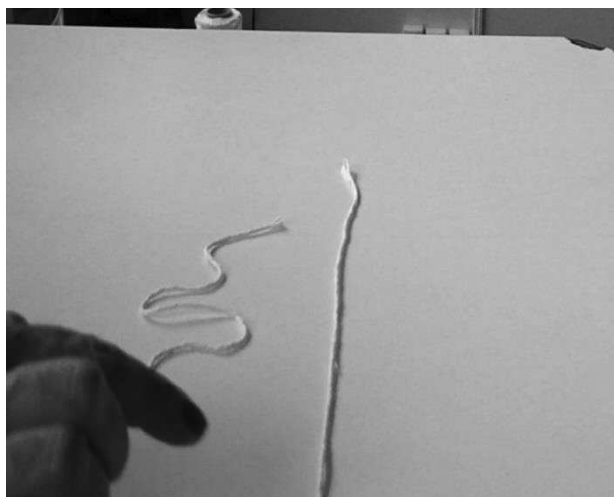


Figura 4.10: Prova de conservação de comprimento 2
Fonte: Autora, 2013.

Analisando-se as 8 (oito) provas de conservação, incluindo conservação de matéria, quantidades descontínuas, de número, tamanho, comprimento e correspondência termo a termo, pôde-se concluir que 26 (vinte e seis) sujeitos pesquisados encontram-se em uma etapa de semiconservação da matéria, ou seja, admitem por exemplo que a água do copo baixo diminui em relação ao do copo alto, considerando o nível da água ou a forma do copo, ou consideram a transformação de uma das duas bolinhas de massinha de modelar em salsicha

como que constituída de mais massa, ou seja, observam o resultado final e desprezam a transformação.

Essa dificuldade é atribuída à ausência de estrutura mental operatória. O pensamento está centrado nos aspectos perceptivos dos fenômenos observados, ou seja, nas aparências e há ausência de reversibilidade, ela não consegue inverter mentalmente as direções da experiência observada, não consegue retornar ao estado inicial que motivou a ação, permanece na percepção mais final do processo que gerou o fenômeno.

Até aqui foram relatadas as operações infralógicas, ou seja, aquelas anteriores à lógica. A partir de agora serão descritas as análises das operações lógicas que se iniciam a partir do estágio das operações concretas, ou seja, a partir dos 7 (sete) até aos 9 (nove) anos em crianças sem atipicidade. Considerando que as crianças pesquisadas não atingem as operações formais foram avaliadas apenas as noções de classificação e seriação que ocorrem ao mesmo tempo no desenvolvimento infantil, bem como correspondem ao primeiro subestágio das operações concretas. No que tange a conservação obedece a uma ordem de aquisição: “[...] a criança conserva inicialmente a substância sem conservar o peso nem o volume; em seguida conserva a substância e o peso sem o volume, enfim, conserva a substância, o peso, o volume com as defasagens de dois anos mais ou menos entre cada conservação.” (DOLLE, 1978, p. 128)

4.1.9 Classificação Aditiva Visual (Círculos, Quadrados Pequenos e Grandes, Azuis e Vermelhos)

Esta atividade consistiu em observar a relação entre os atributos dos objetos de forma, cor e tamanho diferentes, tendo por critério as características que são comuns e que são diferentes.

De acordo com Assis (1993, p. 15) o nível mais elementar de classificação é o das coleções figurais, em que a criança agrupa os elementos de um conjunto não apenas em virtude da semelhança, mas porque são convenientes. É nesse nível que chegaram 14 (quatorze) pesquisados, ou seja, formaram pequenos

conjuntos, de acordo com uma lógica própria separando-os em subconjuntos, por isso foram localizados no nível pré-operatório inicial.

Observamos em nossos sujeitos a descrição de Dolle (1981) da formação das coleções figurais. Alguns realizaram a construção de pequenos alinhamentos parciais de acordo com critério de semelhança, mas sem um plano pré-estabelecido, outros realizaram alinhamentos continuados, mas mudando critérios, outros elaboraram conjuntos de peças com um critério e houve aqueles que montaram os conjuntos de maneira tal a ficar como uma forma geométrica.

No nível pré-operatório há a subdivisão das coleções não-figurais em que falta ao sujeito operar através de uma hierarquia inclusiva, ou seja, separa intuitivamente os conjuntos semelhantes, mas estes não estão incluídos em uma classe mais geral, o que se refere a 13 (treze) pesquisados. Estes foram localizados no nível pré-operatório. Observa-se que “embora a classificação pareça racional, é ainda deficiente em extensão” (GOULART, 1985, p. 35), ou seja, faltam-lhe ainda operar através de uma hierarquia inclusiva.

Notamos que apenas 1 (um) pesquisado realiza a classificação de classes em extensão ou de classe-inclusão, levando em consideração dois ou mais atributos simultaneamente. Não obstante, os outros pesquisados possuem uma estrutura de classificação para realizar a inclusão de classes, elementos que permitem o avanço para a classificação operatória. Demonstramos através das figuras 4.11 duas classificações diferentes.

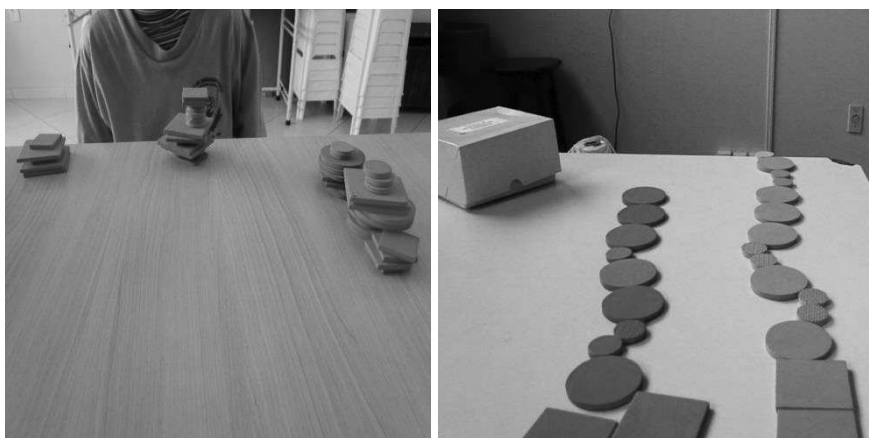


Figura 4.11: Prova de classificação aditiva visual
Fonte: Autora, 2013

As operações de seriação compreendem o agrupamento de objetos conforme uma ordem de diferenças e são constituídas por volta dos 7 a 8 anos em crianças sem atipicidade, descreveremos abaixo o desempenho de nossos pesquisados nestas provas:

4.1.10 Seriação Simples (10 Pecinhas de Madeira em Ordem Crescente)

Para avaliar a capacidade de seriar objetos, em frente ao pesquisado construímos uma sequência de 10 (dez) pecinhas de madeira em ordem de tamanho, retiramos 5 (cinco) dessas pecinhas, para que o pesquisado encaixasse-as nos intervalos.

Dentre os pesquisados, 16 (dezesesseis) não conseguiram realizar a inclusão correta das peças faltantes, ou seja, há ausência de seriação, desta forma, foram localizados no nível POI.

Apesar de 10 (dez) pesquisados realizarem a ordenação, a estratégia utilizada localizou-os no nível PO. Conforme Piaget e Szeminska (1964/1975, p.180) demonstram a criança pré-operatória “[...] constrói através de tateios, uma escada correta, mas sem chegar a um sistema de relações que possa dominar as tentativas e os erros e permitir, em particular, intercalar sem falhas os bastões suplementares [...]”. Isto significa que operam intuitivamente sem ainda relacionar que uma peça é maior do que a outra.

Em nível operatório concreto encontramos 1 (um) aluno que realizou a tarefa observando a relação entre os elementos.

A figura 4.12 aponta a estratégia cognitiva de um aluno ao realizar encaixe na parte inferior do modelo.

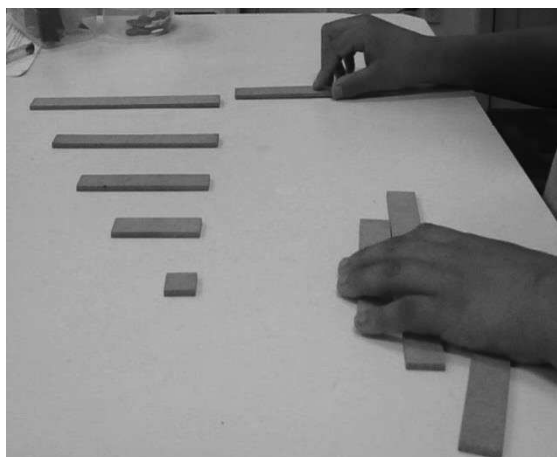


Figura 4.12: Prova de seriação simples
Fonte: Autora, 2013.

4.1.11. Seriação Complexa

Nesta prova a ordenação de 10 peças de madeira de tamanhos crescentes deveria ser realizada sem nenhuma pista. Esta prova objetiva observar a habilidade em perceber que um determinado elemento de uma série é menor ou maior em relação ao elemento posterior ou anterior, estabelecendo relações entre eles.

Em um primeiro nível de seriação encontram-se 16 (dezesseis) sujeitos. O desempenho demonstra ausência de seriação, pois na atividade de ordenação das pecinhas de madeira ascendentes em tamanho, estes pesquisados não as ordenaram, realizaram uma forma qualquer ou simplesmente as agruparam aleatoriamente. Alguns até comparam pares, ou pequenos conjuntos, mas não as coordenaram.

Em um segundo nível de seriação ocorre uma seriação empírica e neste nível encontram-se 10 (dez) sujeitos. Os pesquisados ordenavam por observação e ensaios, mas sem compreender o mecanismo de ordenação. Isso demonstra que operam seus raciocínios por regulações semi-reversíveis.

A seriação realmente operatória é atingida por apenas 1 (um) sujeito, pois colocava a menor de todas as peças, depois o menor dos que sobraram, intercalando sem ensaios os elementos que faltavam. Este sujeito já usa uma

forma de reversibilidade por reciprocidade. Observamos na figura 4.13 o processo de um pesquisado para realizar a experiência.

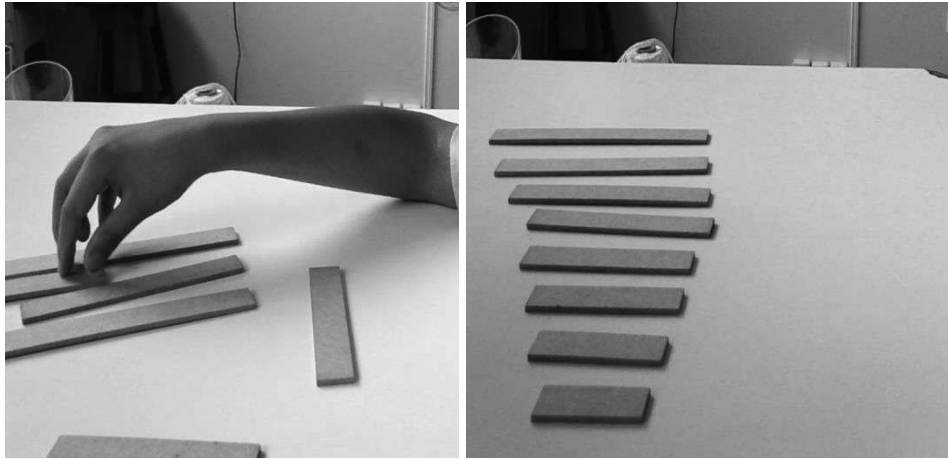


Figura 4.13: Prova de seriação complexa
Fonte: Autora, 2013.

4.1.12 Ordenação Simples de Gravuras para Correspondências Seriais

Nesta atividade de seriação simples a criança ao fazer corresponder a proporcionalidade de tamanhos de dois conjuntos, sendo bonecas e guarda-chuvas, realiza simultaneamente a operação de seriação e correspondência.

Observamos que 17 (dezesete) sujeitos apresentam dificuldade em fazer seriar a proporção de tamanho, não observam seriação e nem correspondência, através de comparação global sem seriação exata ou correspondência termo a termo espontânea.

Já 9 (nove) pesquisados dominam a correspondência serial simples, fazendo corresponder as proporções, demonstrando a capacidade de realizar seriação e correspondência serial, entretanto, estas ainda são intuitivas, em regulações semireversíveis. A figura 4.14 ilustra a realização desta prova.

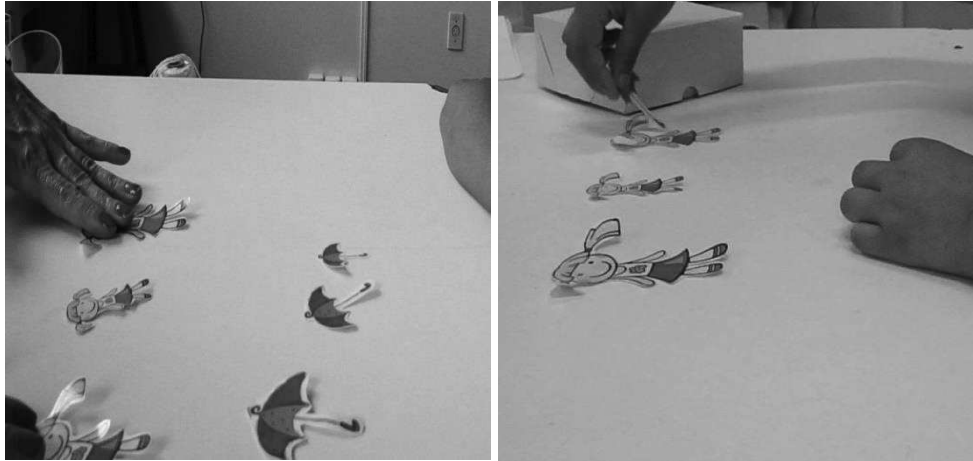


Figura 4.14: Ordenação simples para correspondências seriais
Fonte: Autora, 2013.

4.1.13 Discussões Provas Operatórias

Ao somarmos os resultados POI e PO encontramos 96% dos sujeitos como pré-operatórios (PO), ou seja, em uma fase de transição entre a fase simbólica e a etapa operatória concreta, entre a ação e a operação, mas há ausência de estrutura mental operatória, já que elaboram suas ações no plano da representação.

Diante dos resultados das provas e contraprovas de conservação os raciocínios assentam-se nos estados e não nas modificações já que as argumentações para afirmar as mudanças são de cunho perceptivo vinculadas na aparência do objeto transformado. Isto significa que não apresentam a noção de invariância o que impede a reversibilidade e a conservação, o pensamento ainda é intuitivo, fundamentado na percepção.

Isso demonstra que as crianças pesquisadas realizam seus raciocínios sob o domínio da centração, fixam sua atenção em apenas um aspecto do objeto e não conseguem inverter mentalmente as direções das experiências observadas, não conseguem retornar ao estado inicial que motivou a ação, permanecem na percepção final do processo que gerou o fenômeno. Estes são indicadores de uma ausência de reversibilidade causada pelo egocentrismo.

A criança egocêntrica pensa por si, não necessita comparar e realizar constatações, já que acredita que todos pensam como ela outras perspectivas

são desconsideradas, e, por consequência, o raciocínio dedutivo torna-se dispensável.

As provas de classificação e seriação indicaram que os sujeitos pesquisados não realizam ações reversíveis de composição e decomposição de classes apresentando ausência de quantificação inclusiva, demonstrando uma dificuldade em compreender a lógica das relações e das classes e a reciprocidade entre os elementos, por dificuldades em manipular todas as relações envolvidas. Apenas um aluno obteve sucesso indicando estar no primeiro estágio das operações concretas.

A ausência de classificação e seriação implica em dificuldade para realizar operações lógicas, generalizar e antecipar, pois o raciocínio ocorre por transdução sob o comando das percepções. Sendo incapaz de realizar ações abstratas ou virtuais necessita ver ou manipular para realizar a ação. Além disso, não se preocupa com as contradições, já que este tipo de pensamento não necessita de comprovações.

A tomada de consciência, que devido a não estruturação do real e a incompletude nas representações, se dá por abstração pseudoempírica. O raciocínio é justaposto, sincrético e egocêntrico, por consequência ocorre confusão entre o que é interno e subjetivo e a realidade externa impedindo a objetividade através da abstração reflexionante.

Apesar de serem capazes de organizar o real apresentam dificuldades para estruturar as representações mentais de espaço e causalidade. Têm capacidade de realizar uma ação, mas não compreendem o que realizam, não elaboram mentalmente uma ação, o que explica a dificuldade em realizar abstrações.

Somando os resultados teóricos apresentados aos dados empíricos podemos concluir, de maneira geral, que a criança que possui déficit intelectual opera seu raciocínio de forma pré-lógica, alimentada pelos esquemas da intuição, estes:

são apenas esquemas perceptivos ou esquemas de ação, esquemas senso-motores, portanto, mas transpostos ou interiorizados como representações. São imagens ou imitações da realidade, a meio caminho entre a experiência efetiva e a “experiência mental”, não se constituindo ainda em operações

lógicas passíveis de serem generalizadas e combinadas entre si.
(PIAGET, 1972, p.36)

Além disso, seu raciocínio assenta-se nos estados e não nas modificações. Na fase pré-lógica o pensamento da criança ainda desconhece a reversibilidade e a conservação, pois seu pensamento ainda é intuitivo, fundamentado na percepção. Goulart (1987, p.25-26) citando Flavell descreve alguns itens característicos do pensamento pré-operacional como o egocentrismo; a incapacidade de descentração; estados competindo com as transformações; ação não abstrata, apenas concreta sobre a realidade e a irreversibilidade que seria a incapacidade de seguir uma linha de raciocínio e voltar ao seu ponto de partida, transformando-o.

Ou seja, as crianças com DI apresentam uma fragilidade do mecanismo do pensamento devido a invariâncias fruto de raciocínios oscilantes entre dois níveis: pré-operatório e operatório concreto que leva a um falso equilíbrio por falta de mobilidade interna, sendo o principal responsável o egocentrismo do seu pensamento.

4.2 RESULTADOS E DISCUSSÃO DESENVOLVIMENTO MORAL

As respostas aos 17 dilemas morais apresentados permitiram-nos verificar a presença de três períodos no desenvolvimento da justiça em nossos pesquisados: um primeiro período denominado heteronomia em que a justiça está subordinada a autoridade, um período intermediário em que há progressões e oscilações entre o nível anterior e posterior, e, finalmente o estágio mais avançado em que encontramos uma autonomia em vias de construção.

Para situar nossos sujeitos nestes três níveis, as respostas por Heteronomia receberam um (1) ponto, as respostas em nível Intermediário obtiveram dois (2) pontos e as respostas por Autonomia Nascente receberam três (3) pontos. O total de pontuações obtidas na análise dos 17 dilemas permitiu categorizar os pesquisados em três níveis, sendo: de 17 a 26 pontos heteronomia

(H), de 27 a 36 pontos intermediário (I) e de 37 a 46 pontos autonomia nascente (AN).

Observando a Figura 4.15, que elenca as características para cada período do desenvolvimento da noção de justiça, encontramos apenas os dois primeiros níveis e um período intermediário entre os dois.

1º PERÍODO 7-8 ANOS	2º PERÍODO 8-11 ANOS	3º PERÍODO 11-12 ANOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ausência justiça distributiva • Presença justiça retributiva • Justiça indiferenciada da autoridade • Justiça sustentada pela punição • Atos julgados pelas consequências 	<ul style="list-style-type: none"> • Obediência se transforma em solidariedade • Justiça começa a suplantar a autoridade adulta • Sanção expiatória da lugar a sanção por reciprocidade, mas sem considerar as intencionalidades • Igualitarismo progressivo 	<ul style="list-style-type: none"> • As intencionalidade e situações são consideradas na sanção por reciprocidade • Preocupação em evitar injustiças • Igualitarismo evolui para a equidade
ENCONTRADO	ENCONTRADO	NÃO ENCONTRADO

Figura 4.15: Avaliação Desenvolvimento da Noção de Justiça
 Fonte: Elaborada pela autora com base em Piaget (1930; 1932) e Vinha (2000)

O gráfico abaixo condensa as pontuações obtidas. No eixo horizontal apresentamos cada pesquisado, no eixo vertical as pontuações de 0 a 43. Nas barras a cor azul representa a heteronomia, a cor laranja o nível intermediário e a cor verde a autonomia nascente. Sobre cada barra está assentada a pontuação obtida pelo pesquisado, observemos:

- Heteronomia
- Intermediário
- Autonomia Nascente

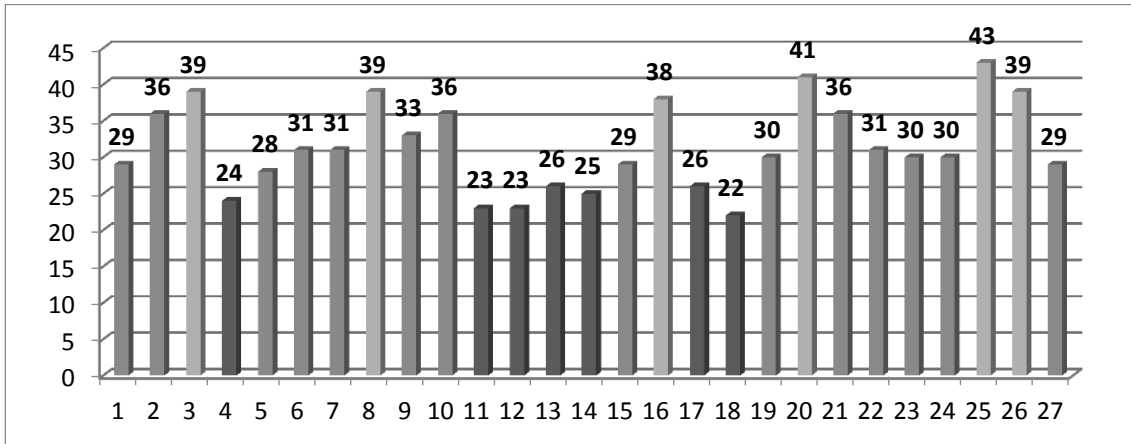


Figura 4.16: Pontuação individual, 2013.

Dentre os vinte e sete (27) pesquisados obtivemos um resultado geral de sete (7) sujeitos ou 26% localizados no nível de heteronomia, quatorze (14) ou 52% em nível intermediário e seis (6) ou 22% em nível de autonomia nascente, representados em número de sujeitos e percentual pela figura 4.17:

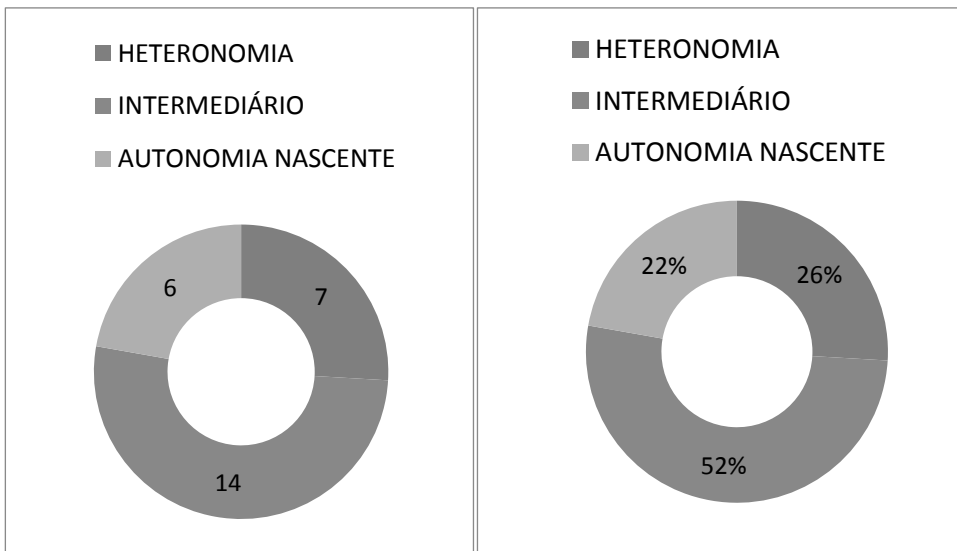


Figura 4.17: Resultado geral com número e porcentagem, 2013.

Analisaremos inicialmente o grupo que compõe o primeiro período do desenvolvimento da noção de justiça, que ocorre em crianças sem atipicidade entre 7 a 8 anos, em que a lei que rege os princípios morais é heterônoma. Nesta etapa a justiça ainda está subordinada à autoridade adulta, ocorre uma indiferenciação entre o que é justo ou injusto com o dever e a obediência.

A figura 4.18 demonstra que todos os pesquisados, uns em menor e outros em maior proporção, respondem um ou mais dilemas por heteronomia:

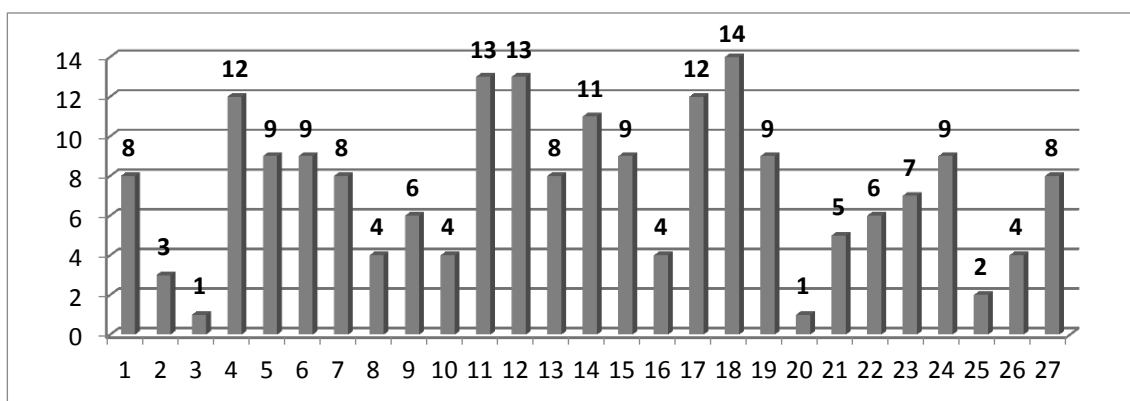


Figura 4.18: Respostas por heteronomia, 2013.

Podemos perceber aqui pesquisados com maiores pontuações em heteronomia obtiveram de 12 (doze) a 14 (quatorze) pontos e aqueles com menores proporções receberam de 1 (um) a 2 (dois) pontos.

Para os sujeitos que foram situados no nível de heteronomia, todo ato mau deve ser punido e a sanção é necessária a qualquer custo, não considerando intenções. A necessidade de sanção e o respeito unilateral justificam sua crença na justiça imanente.

Os sujeitos nesta etapa não raciocinam em seus julgamentos morais considerando os aspectos psicológicos ou subjetivos, pelo contrário, seus juízos consideram a responsabilidade objetiva o que implica no realismo moral.

No campo da justiça retributiva, toda sanção é admitida como perfeitamente legítima e a necessidade de sanção é colocada acima da igualdade, em outras palavras, a sanção expiatória tem primazia sobre a sanção

por reciprocidade. Como a obediência prima sobre a justiça o respeito unilateral prevalece sobre o respeito mútuo.

Em virtude do egocentrismo o seu raciocínio ainda está centrado em sua própria perspectiva sendo que esta centração, ou outros fatores dificultam o respeito mútuo, assim, o respeito unilateral tem mais força sobre o juízo moral.

O terceiro grupo de pesquisados foi situado em um nível de autonomia nascente, ou seja, o desenvolvimento do juízo moral da noção de justiça está em vias de construção para alcançar a efetiva autonomia. Com exceção do pesquisado 13 observamos respostas por autonomia nascente em todos os outros, inclusive o pesquisado de número 25 obteve a maior pontuação. A figura 4.19 mostra a pontuação por autonomia nascente recebida por cada pesquisado:

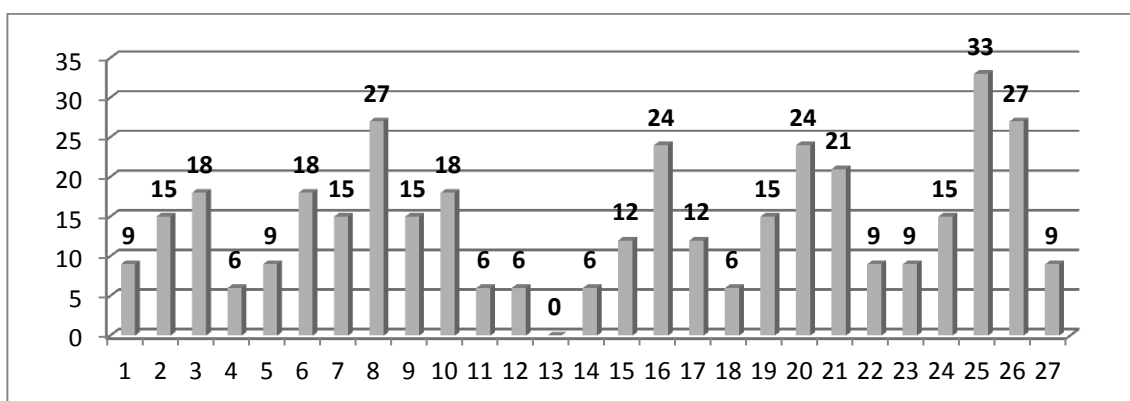


Figura 4.19: Respostas por autonomia nascente, 2013.

Este período é apontado por Piaget (1932/1996, p. 236-238) como a segunda grande etapa do desenvolvimento da justiça e que ocorre em crianças sem atipicidade entre 8 a 11 anos. Piaget (ibid) nominou-a de igualitarismo progressivo, considerando que ocorre um desenvolvimento gradual da autonomia e a primazia da igualdade sobre a autoridade.

Observamos em nossos sujeitos de pesquisa elementos indicando a substituição gradual da responsabilidade objetiva pela responsabilidade subjetiva. Notamos ainda que a sanção expiatória já não é mais aceita com facilidade, justificam que as sanções legítimas são as que decorrem da reciprocidade, pois já começam a levar em conta as intencionalidades e clamar pela igualdade.

No entanto, ainda não atingiram o terceiro período descrito por Piaget, que ocorre entre 11 a 12 anos em que a noção de justiça prevalente é a igualitária. No terceiro período o pré-adolescente já está descentrado por isso julga por responsabilidade subjetiva e o sentimento que baliza suas relações é o da equidade, um igualitarismo mais refinado, que faz com que consiga algo a mais do que observar intencionalidades: já consegue observar a situação particular de cada um.

Como comprovado nas análises das provas operatórias nossos sujeitos ainda não alcançaram de todo a descentração, impedimento ao alcance da noção de justiça equitativa.

Todavia, entre as duas etapas principais que encontramos em nossos sujeitos, no caso heteronomia e autonomia nascente, encontra-se uma etapa intermediária. Esta foi assim descrita, pois os pesquisados, ao opinarem sobre as narrativas, traziam elementos ora de um período mais elementar ora de um período mais desenvolvido, em outras palavras, ocorria com muita clareza oscilação entre níveis e ainda muitas contradições em seus pensamentos. Fato já comprovado na análise do campo cognitivo. Evidencia-se pela figura 4.20 que todos os pesquisados responderam em algum momento de maneira intermediária, sendo mais aparente no pesquisado de número 3:

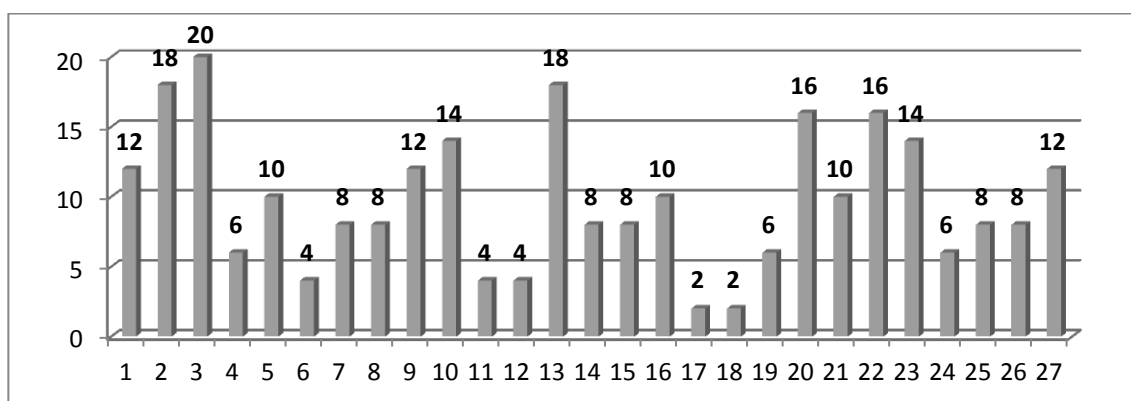


Figura 4.20: Respostas em nível intermediário, 2013.

Porquanto, o que nos chama atenção foi o alto número de resultados em nível intermediário. Obtivemos quatorze (14) respostas dentre os vinte e sete (27),

ou seja, 52%. Estes números apontam que a soma do nível posterior com o nível anterior ainda é menor que o total de respostas intermediárias.

Este resultado indica que a oscilação entre níveis também vista nas provas operatórias ocorre no desenvolvimento da noção de justiça. A viscosidade³ do raciocínio já apontada por Inhelder (1943/1969) no âmbito do raciocínio do DI repete-se em nossos sujeitos no âmbito da moral.

O pseudoequilíbrio, a irreversibilidade e a viscosidade do raciocínio faz com que sejam insensíveis às contradições. Piaget (1947/1967, p. 223) mostra que a criança que se contradiz “declara simplesmente que determinado resultado é possível, ou efetivo, partindo de determinado ponto de partida, mas ela não chega jamais a concluir que dois juízos são contraditórios entre si”. Concluímos de imediato que elementos presentes no raciocínio justificam o expressivo número de pesquisados em nível intermediário. Como a figura 4.20(a) destaca:

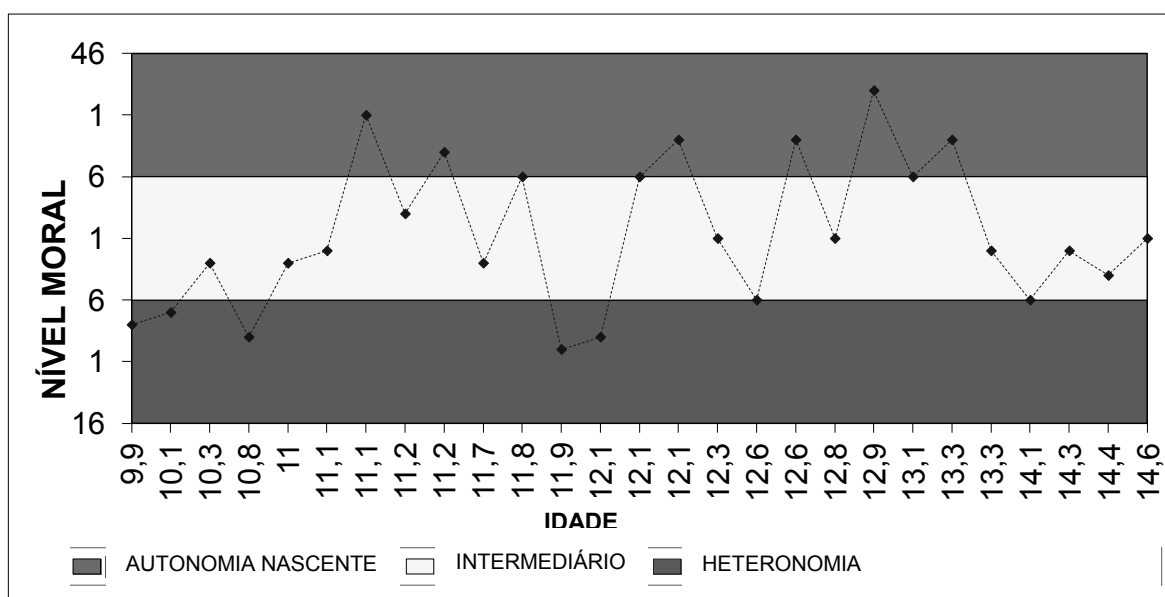


Figura 4.20-a: Escore das Idades, 2013

Os dados gerais até aqui apresentados ofereceram um painel inicial de análise, entretanto, informações mais específicas de todas as áreas do desenvolvimento da noção da justiça serão esmiuçadas para que possamos

³ Inhelder (1943/1969) denomina viscosidade do raciocínio uma forma de pensamento mais aderente e sem mobilidade progressiva.

chegar aos elementos que permitirão desenharmos uma conclusão sobre o desenvolvimento da noção de justiça de nossos sujeitos de pesquisa.

4.2.1 Realismo Moral

Realizada como uma pesquisa introdutória, o primeiro conjunto de questões, constituído de cinco dilemas, objetivou compreender os processos de pensamento relativos ao realismo moral, considerando a forma de julgamento de desajeitamentos e roubos. Lembrando que, a criança heterônoma, considera apenas as consequências materiais dos seus atos ou de outros, não consegue refletir sobre as intenções presentes nas ações, algo passível à criança autônoma.

Piaget (1932/1994) observou nas crianças que pesquisou a coexistência de dois tipos de respostas até os dez anos de idade, a primeira por responsabilidade objetiva em que julga o ato apenas segundo o resultado material e a responsabilidade subjetiva em que leva em conta as intenções que motivaram o dano ou o roubo.

A análise do realismo moral ainda não determina estágios, mas permite observar uma diminuição do realismo moral e da responsabilidade objetiva, conforme avançam em seu desenvolvimento (Piaget 1932/1994, p. 103). Isto significa que apesar de não haver uma descrição de estágios ordenados a visão particular da criança quanto ao realismo moral e as demais questões que compõem o conjunto de provas permitem caracterizar os sujeitos nas grandes etapas de desenvolvimento moral.

Excepcionalmente, neste primeiro grupo de questões foram utilizados apenas dois critérios, considerando que estas se referem a questões mais elementares do estudo da moral. Pesquisados que responderam por responsabilidade objetiva foram localizadas no estágio H (Heteronomia) recebendo 1 ponto e os que responderam por responsabilidade subjetiva foram localizadas no estágio I (Intermediário) perfazendo 2 pontos. A autonomia nascente (AN) não ingressou como critério, pois as respostas não permitem separar a simples obediência unilateral da obediência voltada para a autonomia.

As questões 1, 2 e 3 referiam-se a desajeitamentos, colocando em oposição atitudes bem intencionadas com grande prejuízo material e atitudes de desobediência com prejuízos materiais menores. Observemos os resultados demonstrados pela figura 4.21:

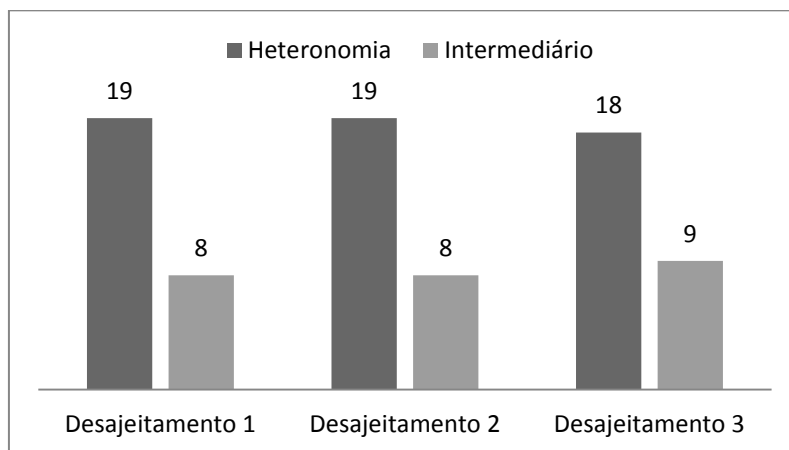


Figura 4.21: Resultados questões de desajeitamento, 2013.

O gráfico indica uma predominância de respostas por responsabilidade objetiva, 19 (dezenove) no primeiro e segundo dilema e 18 (dezoito) no terceiro. Grande parte dos pesquisados levam em conta em seus juízos críticos o resultado material de um desajeitamento desconsiderando as intencionalidades positivas motivadoras do incidente.

Sendo a responsabilidade objetiva produto de três fatores: a coação adulta, o respeito unilateral que a criança pequena nutre pelo mais velho e a observação de reações inflamadas de alguns pais diante de acidentes (normalmente não intencionais das crianças), estes fatores provocam uma avaliação objetiva no caso dos desajeitamentos. Em suma, “[...] as avaliações baseadas apenas no prejuízo material são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil, mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança” (PIAGET, 1930/1996, p. 108).

A criança centra o aspecto moral mais na responsabilidade material do que no aspecto jurídico, suscitando o realismo moral, a moral do dever e a heteronomia, por confusão entre o físico e o subjetivo e ausência de consciência

de si. Vejamos alguns diálogos entre pesquisador e pesquisados que indicam esta tendência:

Mas por que você acha que ele é mais culpado? Porque quebrar 8 xícaras tá errado, né? E esse aqui que pegou doces escondido da mãe? Esse quebrou só uma. (P1- 11:1 anos)

Qual fez mais errado? A que derrubou 15 xícaras. Por que você acha isso? Porque derrubou quase “tudo” o copo.

Para você isso é muito grave? Uhuum (aceno positivo com a cabeça) Mesmo que tenha sido um acidente? Aceno positivo com a cabeça. (P2- 12:11 anos)

Porque que você acha que ele fez mais errado? Por que ele veio correndo bateu no armário e derrubou 15 xícaras. Esse que derrubou uma só é menos culpado? É. (P4 - 9:9 anos)

Qual dos dois você acha que é mais culpado? Aponta menino 1

Por quê? Realiza na mesa um gesto de grande extensão. Derrubou bastante tinta? Aceno positivo com a cabeça. E esse? Faz gesto de pequena extensão na mesa. (P17-12:6 anos)

Qual das duas você acha que fez mais errado? Mostra menino 1 e faz aceno positivo com a cabeça. Por quê? Buracão. (P19-11:1 anos)

Alguns alunos indicaram as duas crianças como culpadas. O que nos fez localizar em nível intermediário ou em nível de heteronomia foi o caráter do julgamento. Aqueles que visam à sanção foram considerados como favoráveis à responsabilidade objetiva, vejamos esse exemplo no caso de desajeitamento no dilema das tesouras:

Qual das duas você acha que fez mais errado? As duas. Essa daqui (menina 1) não podia rasgar o vestido porque ela ganhou e essa daqui não podia pegar a tesoura que não “presta”, isso daí sabe como é que chama? Mentira! Para as duas você daria a mesma punição ou daria uma punição diferente? Porque essa de azul (menina 2), acho que ela merece não falar mais com as amiguinhas dela, só um dia ela pode falar. E essa outra (menina 1) e essa outra ela tem que ficar de castigo em casa, dar um castigo muito bom e a mãe dela tem que fazer um penteado mesmo que ela não queira, não gostar, nem que seja, que vá, e ir para a escola assim para as amigas caçoarem dela. E essa primeira (menina 2), uma surra e fazer um cabelo espatifado e um trançado e um batonzinho “rebocadinho” assim (mostra a boca),

porque ela merece, porque quem faz desse jeito merece! (P8-12:11 anos)

Já a responsabilidade subjetiva, ao levar em conta as intenções, motiva a relação por reciprocidade e respeito mútuo, permitindo a cooperação que conduzirá à autonomia. Esta forma de julgamento pressupõe uma maior reflexão e análise interna para eleger a punição mais justa, elementos presentes nos depoimentos abaixo:

Qual das duas crianças você acha que fez mais errado? Essa daqui (a segunda). Por quê? Porque ele pegou doce, “tava” desobedecendo. Mesmo que este tenha quebrado mais? Aceno positivo com a cabeça. Foi um acidente? Aceno positivo com a cabeça. (P3- 13:3 anos)

Por que esse é mais culpado? Ele foi subir no armário, derrubou a xícara para pegar o doce. E esse daqui? Acho que ele não merece foi sem querer. (P8- 12:11 anos)

Desses dois meninos qual dos dois fez mais errado? O de pegar escondido. O que quebrou uma xícara? Aceno positivo com a cabeça. (P10- 13:11 anos)

Qual dos dois você acha que merece mais punição? Esse (menino 2) Por quê? Porque ele pegou, sem autorização. (P20- 11:1 anos)

Qual dos dois você acha que fez mais errado? Menino 2. Por quê? Porque ele pegou tinta errado. Escondido? É. Por que você acha que esse fez certo? Ele queria fazer uma surpresa “pro” pai. (P23-14:3 anos)

Utilizamos duas questões que traziam julgamentos referentes a roubo para observar se a criança considera a intenção destes fatos ou apenas os resultados materiais. Antes de expormos as histórias para as crianças perguntamos se entendiam o significado de roubo. Dentre os 27 (vinte e sete) pesquisados, 9 (nove) responderam não saber o que significa roubar. Por isso antes de iniciarmos as histórias explicamos e exemplificamos.

Para dois alunos ambos eram culpados, pois estas crianças julgam o roubo como lei, não observando intenções negativas ou positivas, como ilustra o depoimento abaixo:

Qual dos dois é mais culpado? Essa menina e ele também. Os dois? É. Por quê? Porque os dois “tão errado”. Porque os dois estão errados? Porque ela pegou o passarinho e ele comeu o chocolate da mãe dele. (P1-11:01 anos)

O que você acha dessa situação? Os dois merecem ser punidos. “Por causa que” roubar não pode. Você acha que um merece ser mais punido que o outro ou você daria punição igual? Daria punição igual pros dois. (P26-12:06 anos)

No que se refere às questões de roubo ficou aparente um nivelamento nas respostas por responsabilidade objetiva e subjetiva. Crianças que haviam respondido observando as consequências materiais nas três questões de desajeitamentos, nas que se referem a roubo levam em conta as intenções raciocinando de forma mais subjetiva diante das explicações dos roubos. A figura 4.22 demonstra as porcentagens de escolhas:

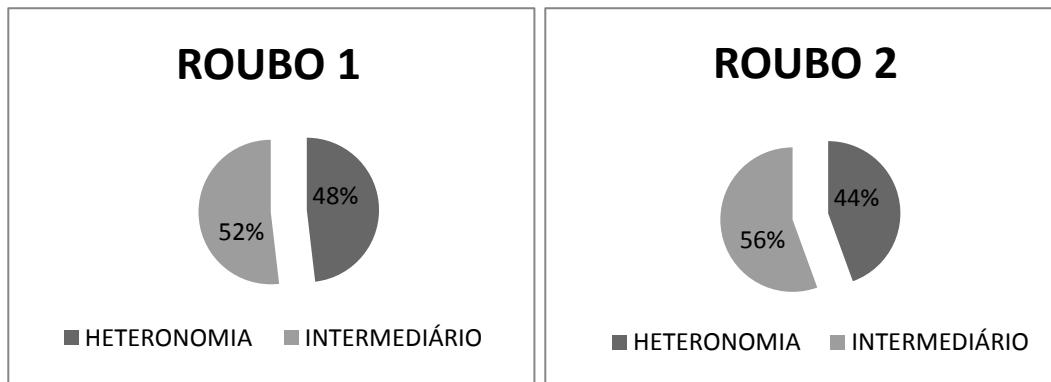


Figura 4.22: Porcentagem dilemas sobre roubo, 2013.

Na primeira história de roubo, em que um menininho rouba um pão para dar a menina carente e com fome, 14 (quatorze) consideraram-na menos grave que a menina que rouba um lacinho por motivo fútil, opção escolhida por 13 (treze) pesquisados. Os depoimentos abaixo demonstram este espírito:

Por que você achou essa mais errada? Porque ela não podia roubar! Porque você acha que o roubo dele é menos grave do que o dela? Porque a amiga dele tá passando fome. Essa aqui era só para se enfeitar? É! (P1- 11:1 anos)

Porque você acha que esta é mais errada do que esta? Eu não sei o nome “do coisa”. Ela pegou um lacinho? Pegou um lacinho e

roubou. *Porque essa daqui não é tão grave?* Ela “tava” com muita fome e ele deu para ela comer. (P2- 12:11 anos)

Porque você acha que ela fez mais errado? Ela pegou o lacinho para pôr no cabelo e daí o piá pegou o sanduiche porque a menina “tava” passando fome. (P3- 13:03 anos)

Já na segunda história de roubo a menina que furta uma gaiola de passarinhos para dar-lhe liberdade foi considerada menos grave por 15 (quinze) pesquisados em oposição a 12 (doze) que consideraram o roubo de chocolates da mãe menos grave que ofertar a liberdade aos pássaros. Vejamos as narrativas:

Qual teve a atitude mais errada? Esse daqui (menino 2). *Por que ele fez mais errado?* Porque pegou chocolate da mãe dele. *E essa daqui por que você achou que foi menos grave.* Por que soltou os passarinhos. Porque os passarinhos tem que ser livres, até cachorro não gosta de ficar amarrado. (P25- 12:09 anos)

Antes de concluirmos, pergunta se a mãe tinha bastante chocolates. Mas porque que ele comeu? *Deu vontade, mas ele comeu escondido.* Não pode! *Então você acha que um merece mais punição do que o outro?* Esse daqui, (menino 2) essa daqui não. *Essa daqui não, por quê?* Ela tava tentando ajudar. *E esse daqui sim por quê?* Porque comeu escondido uma coisa que não era dele. (P26- 12:06 anos)

E a menininha porque você acha que não é tão grave? Por que ela soltou esse daqui. *Soltou os passarinhos? Você também acha que os passarinhos não podem ficar presos?* Concorda. (P27- 10:03)

Alguns elementos indicam as razões do nivelamento nas respostas por responsabilidade objetiva e subjetiva nas questões de roubo em oposição ao alto número de respostas por responsabilidade objetiva no tema de desajeitamento. O primeiro e mais importante elemento é que as questões referentes a roubo tratam de situações que envolvem a relação entre crianças, a empatia, a solidariedade e consciência ambiental. As questões de desajeitamento trazem à tona a responsabilidade objetiva que muitas vezes é enaltecida pelas cobranças sociais de cuidados com objetos materiais pelo poder do adulto.

Apesar de obtermos nos cinco dilemas uma média geral prevalente de 16,2 respostas por heteronomia em oposição a 10,8 por responsabilidade subjetiva

encontramos um indicador que se repetirá em outras análises de diferença nos juízos críticos destes pesquisados quando há questões que envolvem pares: uma alta capacidade de solidariedade e empatia.

Piaget (1932) e sua equipe explanaram que as respostas por responsabilidade objetiva e subjetiva coexistiam nas crianças de mesma idade, entretanto, concluíram no avanço do desenvolvimento, um decréscimo da responsabilidade objetiva e um aumento de respostas por responsabilidade subjetiva acerca dos desajeitamentos e roubo, observemos em nossos sujeitos se esta tendência se confirma através da figura 4.23:

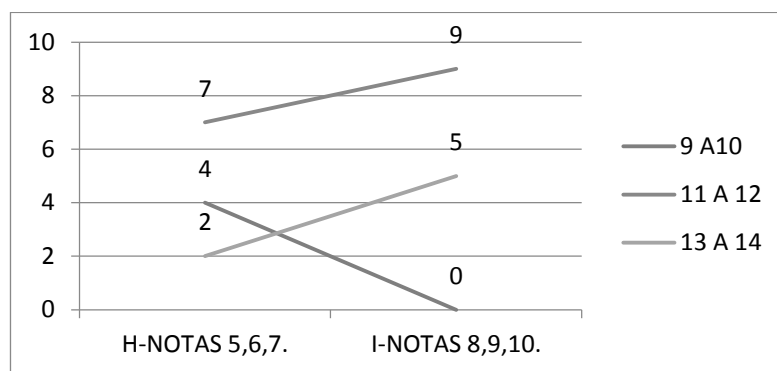


Figura 4.23: Evolução responsabilidade subjetiva, 2013.

As assertivas de Piaget podem ser observadas nos sujeitos alvos desta pesquisa. Com exceção dos alunos menores (9 a 10 anos), podemos notar uma elevação gradual de respostas de responsabilidade objetiva para a responsabilidade subjetiva. Dentre os alunos de 11 a 12 anos, em que se concentram 16 (dezesesseis) pesquisados, podemos perceber que 7 (sete) encontram-se em um nível de responsabilidade objetiva e 9 (nove) em nível de responsabilidade subjetiva. Já dentre os pesquisados de 13 a 14 anos observamos apenas 2 (dois) em nível objetivo para 5 (cinco) em nível subjetivo. O decréscimo se mostra ao compararmos o número de respostas por heteronomia diminuindo nas idades de 11 a 12 e 13 a 14.

4.2.2 Sanção ou Justiça Retributiva

Com o objetivo de avaliar a visão dos pesquisados em aplicar punições e perceber se estariam orientados pela sanção expiatória ou pela sanção por reciprocidade foram narrados três dilemas. Estes possibilitaram observar se para os pesquisados uma punição estaria relacionada com a gravidade da ação que motivou a penalidade ou como um critério de retribuição pelo ato. Os três dilemas estavam acompanhados de três possibilidades de punição que permitiram avaliar as tendências à sanções ou à justiça distributiva. Fazia parte do conjunto de dilemas uma pergunta introdutória inquerindo ao pesquisado a necessidade ou não de punição diante dos atos das personagens, dados que foram igualmente considerados nas análises.

Os critérios de avaliação abarcaram uma pontuação diferente para os três níveis de respostas: aos pesquisados que responderam de forma heterônoma, atribuiu-se pontuação 1, aos que responderam de forma intermediária pontuação 2 e aqueles que emitiram opiniões mais próximas à autonomia moral receberam nota 3.

De forma geral, somando a quantidade de respostas nos três dilemas obtivemos indicadores que revelam a média de pesquisados que orientam seus julgamentos ou pela sanção expiatória, ou por reciprocidade ou estão em um nível intermediário. A tabela 4.1 abaixo aponta os dados:

Tabela 4.1: Média de Respostas Sanção/Justiça Distributiva

Justiça Distributiva	H	I	AN
DILEMA 6	6	14	7
DILEMA 7	12	10	5
DILEMA 8	11	7	9
TOTAL DE RESPOSTAS	29	31	21
MÉDIA	9,66	10,33	7,25

Podemos observar que 35%, em média, orientam seus juízos por sanção expiatória ou arbitrária, revelando que para este grupo de pesquisados, a sanção é tida como justa e necessária, [...] a punição é moralmente necessária a título de

expição e pedagogicamente útil para prevenir reincidência [...] (PIAGET, 1932/1994, p.161).

A punição mais justa é a mais severa, assim sendo, avalia a punição em função de sua gravidade. Justiça e sanção se confundem. A criança que julga por sanção expiatória, liga-se a coação adulta, ao respeito unilateral e ao realismo moral, sendo assim heterônoma. Por consequência, não há proporcionalidade entre o castigo e a falta. Podemos observar indicadores desta apreciação nos depoimentos abaixo:

Você acha que esse menino merece uma punição, um castigo? Merece. Que castigo você daria para ele? Bota o milho e faz ele se ajoelhar em cima. Nossa? Sério? Mas o pai está em dúvida em três punições. Qual você escolhe? Opção 1. Deixar o vidro quebrado para ele passar frio e medo? Aceno positivo com a cabeça. Por que você escolheu esta? Por que tem que deixar ele passar frio. (P23- 14:03 anos)

Você acha que este menino merece um castigo? Merece. Mas o pai dele está em dúvida em qual punição escolher. Qual é a sua opinião? Punição 1 (Deixar o vidro quebrado uma semana)

Porque você acha esta? "Por causa que" ele quebrou o vidro do quarto dele mesmo. Então ele vai sentir muito frio para ele aprender. Aprender a? Não fazer mais isso. (P16- 11:02 anos)

Ele merece uma punição? Se eu tivesse um pai e um irmão assim e meu pai pedisse para eu ficar de olho eu ficava se ele quebrasse o vidro eu contava tudinho e mandava ficar de castigo porque ele merece, foi minha vó que ensinou. Qual punição você acha que o pai deveria dar? Ficar no frio. Por quê? Vai passar frio para aprender, porque quebrou o vidro e é muito caro vidro desse jeito. (P8- 12:11 anos)

Você acha que ela merece um castigo? Uhum. Que castigo você daria para ela? Bem ruim. Bem o que? Não pode! Então, qual opção você escolhe? Acho que essa daqui (opção 3). Murchar a bola de vôlei dela? Aceno positivo. Por que você achou essa melhor? Por que daí ela não brinca mais? Aceno positivo.(P27- 10:03 anos)

Ele merece uma punição? Merece. Você não pode pegar a boneca da sua irmã e quebrar! A mamãe está em dúvida em qual castigo ele vai dar, qual você escolhe? Opção 3. Por quê?

Porque ele quebrou a boneca da irmã dele! Vai quebrar o dele! (P12- 10:8 anos)

Muitas respostas apontam contradição verbal e de pensamento, assim como no âmbito da cognição. Este aluno apesar de escolher a punição mais severa, posiciona-se de forma madura acerca de necessidade de punição diante de um desajeitamento de consequências materiais, demonstrando contradição:

Você acha que esta menina fez uma coisa errada? Não. Ela não merece um castigo? Não. Por que você acha que quebrar o vaso não tem problema? O vaso não é vida. Eu sei que você acha que ela não merece um castigo, mas a mãe acha que ela merece. Eu já quebrei três vasos na minha casa. E a mãe brigou? Não. Qual das três você acha que esta mãe deveria fazer? Opção 3 (Murchar a bola de vôlei da menina). Por que você acha essa? Por que sim. (P15- 11:07 anos)

As respostas atribuídas a um nível intermediário entre a heteronomia e a autonomia nascente indicam uma capacidade de observação da punição como uma restituição da ordem, porém, não tão rigorosa e arbitrária quanto aqueles localizados na heteronomia e também não tão avançados quanto aqueles que iniciam um julgamento mais autônomo. As respostas mostram que a punição deve ser equivalente à falta como forma de restituí-la na mesma proporção. Seus juízos apontam contradição, pois, apesar de muitos deles escolherem voluntariamente sanções arbitrárias, ao observarem as opções escolhem sanções restitutivas, observemos alguns depoimentos dentre os 38,22% que responderam de forma intermediária:

Você acha que o pai dele devia punir ele? Aceno positivo, ficar de castigo. Você acha que o pai dele devia colocar ele de castigo, essa seria a punição? Uhum. Mas o pai dele está em dúvida em qual punição ele vai dar. Qual você escolhe? Punição 3. Você acha que ele deveria ficar de castigo sem brincar por uma semana? Sim. Por quê? Para ele aprender e não fazer mais, porque ele “tava” errado, ele desobedeceu o pai. (P20- 11:01 anos)

Você acha que esse menino merece uma punição? Merece uma surra. O pai está em dúvida sobre qual punição dar. Qual você escolhe? Opção 3. Por que você escolheu essa? Porque sim! Ele quebrou o vidro! (P25- 12:09 anos)

Mas vamos pensar nestas opções que os pais estão em dúvida. Qual você acha que ela merece? Aponta para opção 2.

Deixar ele de castigo uma semana sem brincar na rua? Aceno positivo com a cabeça. (P5-14:04 anos)

Você acha que este menino merece uma punição? Ele merece lavar a louça. Mas a mãe dela não pensou nisso. Dessas três qual você escolhe? Opção 1 (dar um dos brinquedos dele para ela) Por quê? Porque ele quebrou a boneca da irmã dele e agora eu vi uma bonequinha ali na caixa dele e ele pode dar. Mesmo que ele goste muito? Não importa vai ter que dar. (P16 11:02)

A sanção por reciprocidade caminha junto com o respeito mútuo, a cooperação e as regras de igualdade. Há relação entre o conteúdo e a natureza da falta com a punição. A repreensão acompanhada de cooperação pode demonstrar ao infrator em que ele rompeu o elo de reciprocidade para compreender a consequência dos atos.

Para o sujeito autônomo moralmente a expiação não é uma necessidade moral, mas dentre aquelas sanções necessárias, as “justas são aquelas que exigem uma restituição ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade [...]” (PIAGET, 1932/1994, p. 159)

Pudemos observar em uma média de sete pesquisados ou 25,9% esta tendência, algumas narrações demonstram o espírito deste grupo:

Você acha que esse menino merece uma punição? Aceno positivo. Que punição você daria? Pagar o vidro que ele quebrou. Mas o pai está em dúvida sobre qual punição escolher. Qual você escolhe? Punição 2. Você já tinha falado essa, não é? Ele tem que pagar com as economias dele, né? Aceno positivo. (P26- 12:06 anos)

Porque você acha essa mais certa? Porque a louça tá suja. Mas porque você escolheu essa como punição? Por quê? Porque é um jeito dele ficar dentro de casa. (P10- 13:11 anos)

Esse menino merece um castigo? Merece. Que castigo você daria para ele? Não sei agora...O pai tem três opções aqui, vamos ver qual você escolhe? Esse daqui (opção 2).Pegar o dinheirinho dele e comprar uma boneca nova para a menina. Por que você achou essa a melhor opção? Quebrar assim, não, melhor dar outro, né? Melhor pagar outro né? (P25- 12:09)

Para as crianças e adolescentes que optam por esta forma de julgamento a simples repreensão e explicação são mais favoráveis que o castigo. A repreensão

acompanhada de cooperação pode demonstrar ao infrator onde ele rompeu o elo de solidariedade para compreender a consequência dos seus atos.

4.2.3. Responsabilidade Coletiva

As duas questões expostas aos pesquisados tinham como objetivo avaliar a opinião das crianças sobre a solidariedade e sobre a responsabilidade coletiva de punição no conjunto, quando o culpado é desconhecido ou quando um grupo todo é punido mesmo havendo um inocente.

No dilema “As crianças e as Tesouras” podemos observar três tipos de respostas. Desta forma, aqueles favoráveis à punição coletiva foram situados na categoria H, aqueles que concordaram com a punição coletiva, mas se posicionam a favor do inocente voluntariamente ou após contra argumentação da pesquisadora foram localizados na categoria I, e, finalmente, aqueles que se posicionaram desfavoravelmente a atitude da mãe posicionando-se a favor do inocente, foram localizados na categoria AN.

No dilema, “Crianças na Brinquedoteca”, os pesquisados que responderam que o professor estaria certo em punir todos sem justificativa, foram localizados no nível H, aqueles que consideraram que o professor deveria punir todos, mas se manifestam em favor dos inocentes, foram localizados no nível I e aqueles que opinaram que não se devia punir nenhum foram localizados no nível AN.

A média das respostas indica uma predominância de opiniões em desacordo com a punição coletiva. Acima da metade dos pesquisados responderam por autonomia nascente, a tabela 4.2 demonstra as diferenças:

Tabela 4.2: Média de Respostas por Responsabilidade Coletiva

Responsabilidade Coletiva	H	I	AN
Dilema 9	6	7	14
Dilema 10	8	4	15
Total de Respostas	14	11	29
Média de respostas	7/25,92%	5,5/20,37%	14,5/53,70%

O primeiro grupo de pesquisados (25,92%) em acordo com a punição coletiva acredita que se deve punir todos por que cada um é culpado individualmente e porque é indispensável que uma falta acarrete uma sanção. Assim, se o culpado é desconhecido, resta castigar o grupo todo, vejamos alguns depoimentos:

Você acha que esta mãe fez certo por todo mundo de castigo?

Uhum. Fez certo todo mundo tinha que ficar de castigo? Uhum.

E essa que não brincou com tesoura? Todo mundo né? (P18- 11:09 anos)

Você acha que a mãe fez certo? Aah é teimoso!! Mas a mãe fez certo de dar o castigo para os três? Fez certo. Por quê? Eles “tavam” teimando! (P13- 14:01 anos)

É certo a mãe ter castigado os três, mesmo esse aqui não tendo desobedecido? É certo. Os três mereceram o castigo? Sim. Por quê? Porque sim. Explique melhor esse porque sim. Porque fez errado né? Pegar a tesoura e cortar. (P1- 11:01 anos)

E agora? O que o professor faz? Dá castigo para todo mundo ou para ninguém? Sim (apertando minha mão). Todo mundo vai ter que ser castigado? Aperta minha mão. (P6-12:03 anos)

O professor deveria punir todos ou nenhum? Todos de castigo!

Até os que não fizeram nada? Gesto positivo. Castigo para todo mundo? Uhum...Por quê? Porque eles merecem! (P13- 14:01 anos)

De acordo com a moral de coação, estas crianças avaliam as situações e consideram que deve haver punição coletiva independentemente de quem cometeu o delito, porque ainda têm dificuldade de perceber-se em um grupo devido ao egocentrismo, assim a expiação é obrigatória. Acha que é preciso punir todos, pois acha indispensável que uma falta acarrete uma sanção. Entretanto, [...] esta crença na necessidade absoluta de sanção expiatória não é suficiente para provocar o julgamento de responsabilidade coletiva [...] (PIAGET, 1932/1994, p. 191). O que, na verdade, a criança quer é punir o culpado, mesmo que para isso todos tenham que ser punidos, fato revelador de contradição.

O segundo grupo, consta de 20,37% dos pesquisados, está localizado em nível intermediário. Aceita a atitude do adulto, tece críticas à mãe, pois acha injusto punir um inocente, entretanto, ainda não se desvencilhou da obediência cega fruto do respeito unilateral, vejamos alguns casos:

Você acha certo os três terem ficado de castigo? Aceno positivo. Até esse? Esse daqui não. Mas ela deu castigo para os três por isso eu estou perguntando para você, você achou certo ou errado a mãe fazer isso? Certo. Por quê? Porque sim. (P15- 11:07 anos)

Você acha certo o que a mãe fez? Certo. Tinha que dar castigo para todos eles? Tá! E até esse você acha que merece castigo? Não. Porque ele não pode ficar de castigo? Hum(pensa) Porque ele não cortou? É! Mas a mãe deu o castigo para ele também, o que você achou? Tá certa a mãe? Tá! Independente de este merecer você acha que está certo a mãe ter dado castigo para os três? Certo! (P11-12:10 anos)

Você acha que o professor deveria dar uma punição para todos ou para nenhum? Todos. Mesmo sendo um só que estragou? Sim. Por quê? Ele foi arrumar a sala e viu que estragou o brinquedo. Mesmo que tenha sido só esse que estragou e esses não? Não só esse. Mas não tem essa opção. Pune todo mundo. (P21- 11:08 anos)

O que você acha que o professor deveria fazer? Dar castigo para todos ou para nenhum? Só o piazinho. Mas o professor não sabia que era ele que tinha quebrado. Todos! De qualquer maneira todos vão ter que ser punidos? Todos! (P22-12:08 anos)

O terceiro grupo, cujas respostas foram por autonomia nascente o resultado de 53,70% das respostas compreendeu um número maior do que o somatório dos níveis de heteronomia e intermediário. Estes pesquisados estão em desacordo com a punição coletiva, preferem não punir ninguém por não conhecer o culpado. Para eles o que está em jogo é a responsabilidade individual, o essencial é não atingir inocentes então melhor não punir ninguém. Vejamos alguns depoimentos:

O que você acha da atitude dessa mãe? Errado! Por que você acha errado? Porque ela não tinha feito nada, só eles. (P26- 12:06 anos)

Você acha certo ela dar castigo para todos? Não, tinha que ser só para os dois. Por quê? Não é justo deixar quem fez certo ficar de castigo e quem tá errado solto. (P10-13:11 anos)

O que é que o professor deveria fazer? Punir todos ou punir ninguém? Ninguém! Por quê? Quem quebrou foi esse daqui. Melhor não dar castigo para ninguém? Não, castigo para ninguém. (P5- 14:04 anos)

Ao término da história comenta: Ele fez uma coisa muito errada. Então você acha que o professor deve punir todos ou nenhum? Nenhum. Por quê? “Por causa que” os outros não fizeram e só um fez. Não é justo? Não é justo. (P16- 11:02 anos)

De acordo com a moral de cooperação, este grupo considera a sanção exercida sobre um inocente mais injusta do que a impunidade ao culpado e consideram injusta a sanção coletiva, pois já têm um sentimento de pertença ao grupo. Este depoimento, em especial, ilustra esta maturidade moral: “*O professor deveria punir todos ou ninguém? Ninguém. Por que? Na verdade eles “tavam” lá para brincar e ele não teve culpa de estragar.*” (P26- 12:06 anos)

Em relação ao dilema “As Crianças e as Tesouras”, Piaget percebeu que não apenas os maiores consideram a mãe injusta ao punir coletivamente, alguns menores também questionam a atitude da mãe. Isso demonstra que nem sempre todas as crianças mais novas acharão justo tudo o que o mais velho faz, confirmando uma capacidade em perceber os erros do adulto. Pudemos observar esta tendência em nossas crianças, já que a expressão de respostas por autonomia nascente ocorreu em todas as faixas etárias, apesar da prevalência nas idades de 11 e 12 anos, conforme aponta o gráfico:

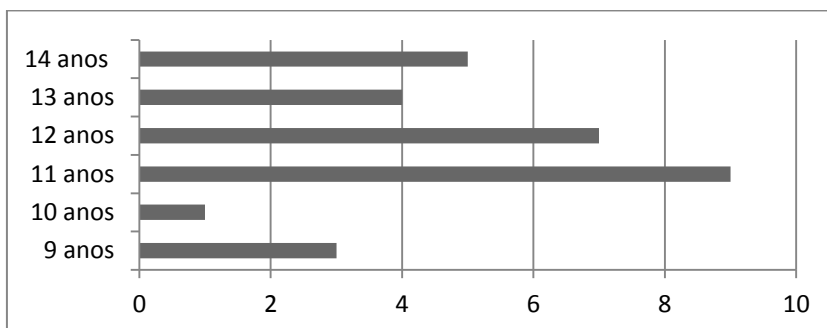


Figura 4.24: Distribuição por idade de respostas em desacordo com a punição coletiva, 2013.

Em suma, a soma dos resultados apontou o expressivo número de 53,70% dos juízos em desacordo com a punição coletiva, o que possibilitou avaliar a opinião dos pesquisados sobre a solidariedade e sobre a responsabilidade coletiva de punição no conjunto, dados que podemos visualizar na figura 4.25:

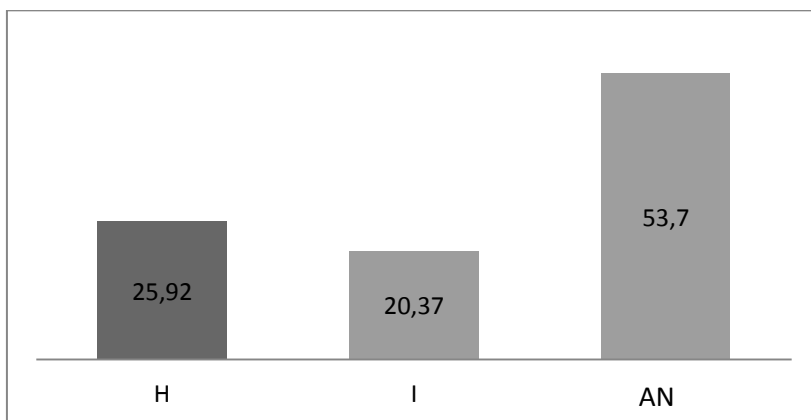


Figura 4.25: Resultados punição coletiva, 2013.

Aqueles que responderam por heteronomia avaliam as ocorrências considerando que deve haver punição coletiva independentemente de quem cometeu o delito, marca do egocentrismo que dificulta sua percepção de coletividade, ao passo que, o sentimento de pertença a um grupo faz com que os maiores prefiram a impunidade do culpado a punir um inocente considerando injusta a sanção coletiva.

De maneira que a expressividade do número de respostas em desacordo com a punição coletiva indica, além da capacidade de questionar atitudes injustas do adulto, a capacidade de solidarizar-se com aquele que é acometido por uma injustiça.

4.2.4. Justiça Imanente

Narramos duas situações com a finalidade de perceber se para o pesquisado a punição por uma falta emana da própria natureza, fenômenos

causais ou entidade mística ou se há descrença nesta justiça automática derivada da sanção, da coação e do respeito unilateral.

Os pesquisados que foram localizados em nível de heteronomia demonstram crença na justiça imanente, ou seja, para eles a criança de cada história acidentou-se porque estava “fazendo coisa errada”. Em nível intermediário localizamos os pesquisados que consideram o acidente ocorrido com as crianças como uma punição, mas respondem que elas cairiam ou escorregariam de qualquer maneira tendo ou não cometido uma falta, demonstrando contradição. Em nível de autonomia nascente encontram-se aqueles que demonstram descrença na justiça imanente, para eles, a criança caiu ou escorregou simplesmente por uma causa física sem relação com a falta.

O resultado dos dois dilemas, apresentados na figura 4.26, indica um elevado número de respostas em que os pesquisados admitem a existência da justiça imanente.

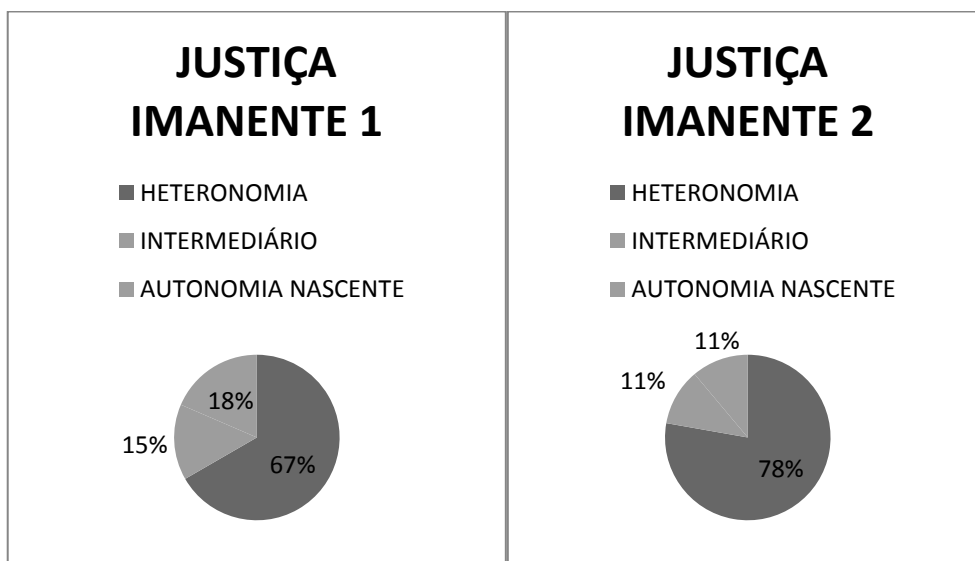


Figura 4.26: Comparativo justiça imanente dilemas 1 e 2

Um elemento aparente na comparação dos dois dilemas refere-se ao aumento de respostas por heteronomia entre o primeiro e o segundo dilema. Isto se deve ao fato de que o segundo diz respeito à desobediência da figura do

professor, elemento sagrado e que provavelmente ocupa um lugar místico, na visão destes alunos.

O elevado número indicando crença na justiça imanente foi observado por Piaget (1932) em crianças de menor idade. Esta forma de justificação moral, graças à coação adulta, atribui uma sanção a toda falta acreditando que a natureza também possa exercer estas sanções. “Esta crença provém de uma transferência para as coisas dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta” (PIAGET, 1932/1994, p.199).

A criança acha natural uma falta ser punida com um fenômeno físico, selecionamos algumas respostas que indicam essa tendência:

Você acha que eles caíram porque estavam roubando ou eles iriam cair de qualquer jeito? Culpa do piá...aahhh roubar laranja! Quem pode ter dado este castigo deles caírem? Eles merecem! Quem que deu este castigo? Foi o dono. (P13-14:01 anos)

Eles caíram porque estavam roubando laranjas? Aceno positivo, mostra a laranjeira e faz gesto de correr. Quem que deu este castigo para eles? Faz gesto de estrelas e aponta para o céu. (P19-11:01 anos)

Você acha que ele caiu por que de manhã ele desobedeceu a professora? É. Foi um castigo? Foi. Quem será que deu este castigo? A professora. (P 22-12:08 anos)

Você acha que ele escorregou e bateu a cabeça por que ele fez coisa errada na escola? Jesus deu um castigo. É? Jesus deu um castigo para ele também? Uhum. (P23-14:03 anos)

No dilema “O roubo das laranjas”, ao questionarmos o ente que havia postulado o castigo, obtivemos respostas indicando a mãe, o dono da laranjeira, Deus ou ainda aqueles que disseram não saber quem havia estabelecido o castigo, ao passo que, no dilema “O menino e a faca”, houve referências a Jesus, a mãe, ao pai, a professora e a diretora.

Alguns pesquisados foram localizados em nível intermediário, coexistindo dois tipos de resposta, indicando contradições em seu pensamento. Ao mesmo tempo em que afirmam que o acidente foi um acaso natural alegam ter sido causado por um castigo pela desobediência, observemos alguns diálogos:

Eles caíram porque eles estavam roubando, essa é a tua opinião? Eles andaram muito correndo, por isso que eles caíram. Mas a minha pergunta é se eles caíram porque foram castigados, por alguma coisa que a gente não sabe. Deus castigou eles e eles caíram. (P20-11:01 anos)

Foi um castigo? Foi. Quem deu este castigo? Não sei. É porque eles “tavam” correndo. Mas eles cairiam do mesmo jeito?

Aceno positivo. Mas foi por estarem fazendo coisa errada? Caíram porque estavam fazendo coisa errada. (P3- 13:03 anos)

Em crianças sem atipicidade, após 8 anos, a mentalidade por justiça imanente desaparece pouco a pouco. A tendência é que ocorra uma diminuição nesta crença quando ela orienta o juízo para outra direção. Apesar do número reduzido alguns pesquisados demonstraram descrença na sanção automática, observemos:

Eles caíram porque receberam um castigo por estar fazendo coisa errada ou eles iam cair de qualquer jeito? Iam cair. Não foi um castigo de Deus, por exemplo? Aceno negativo. (P21-11:08 anos)

Foi um castigo eles terem caído ou eles iam cair de qualquer jeito? Iam cair de qualquer jeito. Então não foi um castigo? Não! (P9-11:00 anos)

Considerando o alto número de respostas por heteronomia, bem como as assertivas de Piaget de diminuição da justiça imanente conforme a criança se desenvolve moralmente sob a influência de sua idade mental e quando confronta-se com as injustiças e imperfeições do adulto, consideramos prudente analisar estes dados em nossos sujeitos.

Ocorreu que não observamos um decréscimo na crença na justiça imanente conforme avançam cronologicamente. Especificamente nas respostas por heteronomia, considerando o total de alunos por faixa etária, obtivemos a seguinte porcentagem de respostas no dilema 1 e 2, demonstrado na tabela 4.3:

Tabela 4.3: Justiça Imanente-Respostas por Heteronomia

Dilema	9 a 10 anos	11 a 12 anos	13 a 14 anos
1	100%	56%	71%
2	75%	75%	86%

O avanço em idade não implicou em diminuição na crença na justiça imanente, como ocorre em crianças sem atipicidade, pelo contrário, ocorreu uma ascensão após 11 a 12 anos.

Concluimos que o desaparecimento progressivo da justiça imanente não ocorreu até os 14 anos podendo ocorrer mais tardiamente neste grupo de alunos, assim como Piaget (1932/1994) observou em uma classe com dificuldade de aprendizagem uma inversão de respostas proporcional à idade mental.

Em crianças sem atipicidade a diminuição na crença da sanção automática diminui quando a criança se depara com as injustiças e imperfeições do adulto. Na criança com atipicidade algumas experiências morais estão orientando-a para uma direção heterônoma. Piaget (ibid, p.197;199) afirma que a justiça imanente é “produto indireto da coação adulta”, provocando confusão entre a natureza dos eventos e as normas morais. Apesar de viverem e construírem uma alma altamente solidária e cooperativa a coação adulta ainda prevalece em seus julgamentos.

4.2.5 Justiça Retributiva X Justiça Distributiva ou Iguatária

A escolha entre justiça retributiva e distributiva colocam em conflito a cooperação e as formas primitivas de sanção opondo a igualdade e a retribuição como consequência de uma ação “errada”. Aplicamos dois dilemas com objetivo de conhecer se o julgamento que o grupo de pesquisados faz é de ordem retributiva ou de ordem igualitária diante das desigualdades de tratamento ou favorecimentos do adulto para algumas crianças em detrimento de outras.

No dilema de número 13 os pesquisados que estão de acordo com a atitude de uma mãe em tratar de forma privilegiada a filha obediente em relação ao filho desobediente receberam uma pontuação em nível de heteronomia. Aqueles que consideram a atitude da mãe errada, mas acreditam que o menino desobediente deve ser punido de alguma forma, foram localizados em nível intermediário. Aos que consideraram a atitude da mãe errada clamando por igualdade receberam a pontuação por autonomia nascente.

Observamos que há uma tendência de que em crianças menores a sanção apresente vantagens sobre a igualdade, já nos maiores a igualdade predomina sobre a sanção. Observamos um predomínio de respostas, no caso 14 (quatorze) indicando que estes sujeitos continuam dependentes da vontade dos pais e amarrados à heteronomia, entretanto, 10 (dez) pesquisados desaprovam a atitude da mãe demonstrando uma tendência pela busca por igualdade. A figura 4.27 abaixo ilustra os resultados:

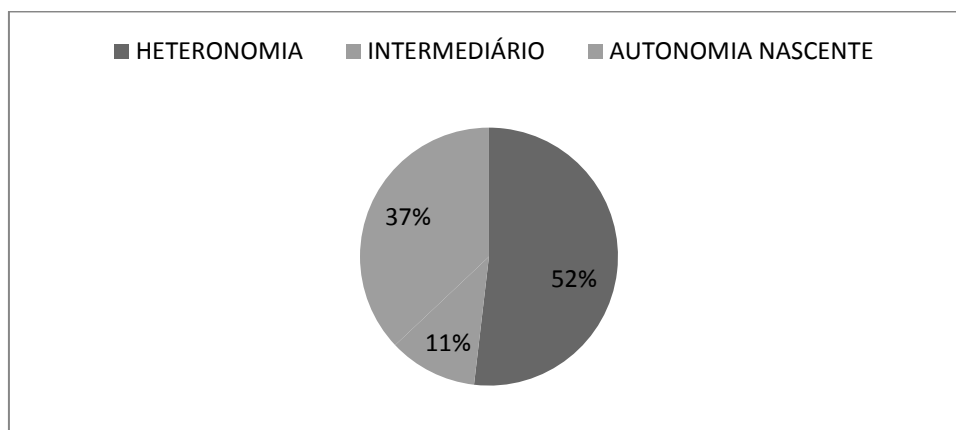


Figura 4.27: Respostas por justiça distributiva ou retributiva- Dilema 13, 2013

Motivada pelo conflito entre a justiça distributiva e justiça retributiva os menores preconizam a sanção expiatória, “numa palavra podemos, desde já supor que as crianças que colocam a justiça retributiva acima da justiça distributiva são aqueles que seguem o ponto de vista da coação adulta” (PIAGET, 1932/1994, p. 204).

Como se ocorresse um materialismo da justiça distributiva, próximo ao realismo moral e por consequência do verbalismo moral, não procuram compreender o contexto psicológico. As sanções servem para resolver o materialismo da justiça retributiva (realismo moral) e seguem o ponto de vista da coação. Observemos os depoimentos:

O que você acha disso? Você acha isso certo? Para ela porque ele é desobediente. Então você acha certa a mãe por agir assim? É normal? Uhum (concordância). (P7- 14:06 anos)

Você acha certo ou errado a mãe fazer isso. Certo! Você acha que ela merece ganhar mais do que ele? Ahaa (concordância). Por quê? Ela é obediente. E ele não merece por quê? Ele é desobediente. (P21-11:08 anos)

Porque você acha que tem que dar mais doces para ela do que para ele? Esse não (menino), essa sim (menina)! Porque ela é mais obediente, ajuda a mamãe, por isso ela deve ganhar mais? Deve. (P11-12:10 anos)

No entanto, 10 (dez) pesquisados foram desfavoráveis à desigualdade de tratamento entre a criança comportada e a criança desobediente, como ilustra o depoimento do P16 (11:02 anos): " Ela tá fazendo tudo errado. Porque ela dá mais para a filha e tem que dar para o filho, dividir, tipo assim, esse fica um pouco para você e esse um pouco para você, daí não dá aquelas brigas."

Raciocinando por justiça distributiva estes pesquisados preconizam a igualdade nos conflitos entre justiça distributiva e retributiva. Esta forma de julgamento se dá em função da cooperação nascente "por fazer com que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que haja conflito entre elas" (PIAGET, 1930/1994, p. 200). O favorecimento da criança obediente pode ser justo do ponto de vista retributivo, mas é injusto do ponto de vista distributivo.

Indicando contradição entre os dois tipos de justiça estão 3 (três) pesquisados já que discordam da atitude da mãe em privilegiar a filha obediente, entretanto, acreditam ser necessário punir o menino desobediente, demonstrando ainda a necessidade de sanção em frente de atitudes desaprovadas por eles, vejamos o depoimento:

O que você acha disso? Você acha isso certo? Aceno negativo com a cabeça. A mamãe tá errada? Tá. O que você acha que a mamãe deveria fazer? Por de castigo! Mas comida e presente tinha que ser igual? Repito a história e pergunto: Você acha errado ou certo? Errado. Mas você acha que a mamãe deveria fazer o quê? Dar mais castigo. Mas comida e presente dar igual? É. (P4-09:09 anos)

No dilema de número 14, em que narramos a história do bebê que derruba o pão na água, durante um passeio com a mãe e dois irmãos, observamos três tipos de resposta: A primeira, por heteronomia, indica a necessidade de sanção pelo desajeitamento já que respondem que a criança não merece ganhar outro pão. Em nível intermediário estão aqueles que não conseguem pensar em outra ideia para resolver o problema ou sugerem uma solução mesmo tendo ouvido que não seria possível ou ainda alguns sugerem que se tire de um para dar ao outro, ou seja, fazem predominar a retribuição sobre a igualdade. E, finalmente, aqueles que acreditam que se deva repartir o lanche dos irmãos demonstrando que a igualdade tem primazia sobre a sanção e sobre a retribuição.

Fato a destacar neste dilema o número de respostas por heteronomia decresceu ocorrendo uma elevação de respostas por autonomia nascente e nível intermediário. Observemos a figura 4.28:

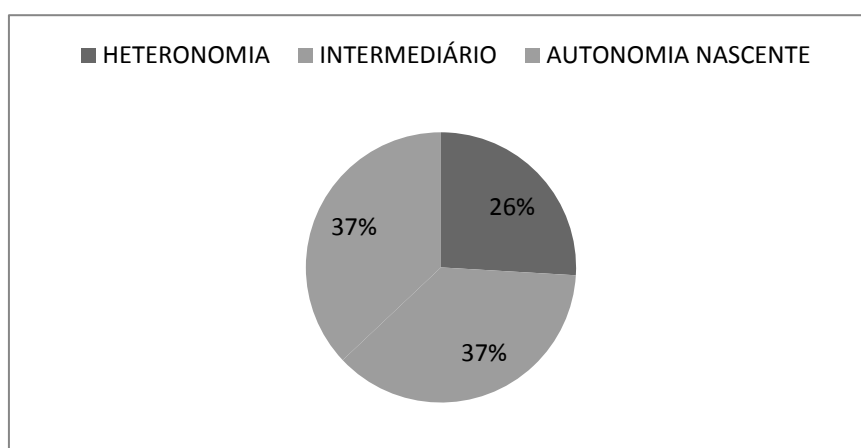


Figura 4.28: Resultado dilema 14, 2013.

Assim como nas narrativas anteriores em que se colocava em choque situações em que havia circunstâncias de solidariedade a igualdade tem primado

sobre a necessidade de sanção ou retribuição. O resultado apontado por este dilema comprova o sentimento altruísta e a capacidade de cooperação.

Os pesquisados que optaram por respostas por autonomia nascente consideram os aspectos psicológicos e buscam compreender a situação interiormente observando todos os fatores que estão ao seu redor, por compreensão mútua. Como diria Piaget (ibid, p. 204):

[...] são aquelas às quais a relação entre crianças (ou mais raramente as relações de respeito mútuo entre adultos e crianças) levaram à melhor compreensão das situações psicológicas e a julgar segundo um novo tipo de normas morais.

Observemos alguns depoimentos que deixam provas de que a relação entre pares os faz considerar os aspectos subjetivos de um desajeitamento:

O que você acha que a mamãe tinha que fazer? Ir embora? Não esboça reação. Ficar brava com o neném? Não esboça nenhuma reação. Pegar o lanchinho dos outros e repartir com o bebê? É. Pegar o lanchinho dos outros e dar um pedacinho para o bebê? É isso? É. (P6-12:03 anos)

O que você acha que essa mãe deveria fazer? Devia dividir os pedaços, dar pedacinho deste, pedacinho deste (mostra na gravura). (P16-11:02 anos)

O que você acha que a mãe tinha que fazer? Não responde. Mostre aqui nas figuras que talvez eu entenda... Mostra o bebê. O bebê ia ter que ficar sem comer? Aceno negativo. Então o que ela podia fazer, mostre aqui. Mostra o pão das duas crianças. Pegar o pão deles e dar para ele? Aceno positivo. Mas eles ficam sem? Aceno negativo. Você quer que cada um dê um pedacinho para o bebê? Aceno positivo. (P24-13:03 anos)

Um número expressivo de 10 (dez) pesquisados não conseguiram citar o compartilhamento dos sanduíches como solução, contudo, indicaram outros recursos para não deixar o bebê infeliz, mesmo diante das explicações do pesquisador das impossibilidades de resolução, demonstrando um sentimento nascente de igualitarismo. Vejamos alguns depoimentos:

E agora? O que você acha que a mãe devia fazer? Ela tinha que pegar mais. Mas não tinha mais...E agora o que a mamãe tinha que fazer? Comprar mais. Ela não tinha dinheiro... ahhh. O que será que ela podia fazer? Não sei. Tem alguma outra ideia? Não. (P27-10:03 anos)

Você acha que a mãe devia fazer o que? Ela tinha que ir lá dentro do rio pegar. Mas já estragou e os peixes comeram, lembra? Ahh...Pense numa outra solução, o que a mãe tinha que fazer? Tinha que agradar ele com outra coisa. Mas ela não tinha outra coisa. Você não acha outra solução? Não. Tinha só que fazer ele parar de chorar? Aceno positivo.(P22-12:08 anos)

E agora o que é que a mãe faz? Tem que comprar outro. Mas a mãe não tem dinheiro. E o sanduíche desses aqui tão comendo. Mas então, o que a mãe faz agora? Tem que comprar outro. Mas ela não tem dinheiro. Quando o pai receber o dinheiro ele compra um sanduíche para ele. (P15-11:07 anos)

Os pesquisados que foram favoráveis a dar uma punição ao ato de desajeitamento do bebê ou que não cogitaram a possibilidade de divisão dos sanduíches pelas crianças maiores demonstraram uma atitude condizente com o realismo moral e com as marcas impressas pela coação adulta, vejamos:

O que você acha que a mãe destas crianças devia fazer? Colocar o pequenininho de castigo. Porque você ia colocar o pequenininho de castigo? Porque ele derrubou o sanduíche no lago. Ele foi descuidado? Aceno positivo com a cabeça. (P5-14:04 anos)

O que você acha que a mamãe das crianças deveria fazer? Castigo. Para quem? Para o bebê, ele derrubou na água. Mas ele vai ficar sem comer? Ele vai comer arroz e feijão depois. Mas só depois que chegar em casa? É. (P4-09:09 anos)

Piaget (1932/1996, p.202) observou que ainda que haja prevalência da justiça distributiva entre os maiores e retributiva entre os menores é possível encontrar dois tipos de respostas em qualquer idade, mas em proporções variáveis a depender das práticas de punição ou de democracia no lar e no contexto social. No dilema da mãe que dava mais doces à filha obediente do que ao filho desobediente, a pesquisa realizada por Rambert (ibid) 70% das crianças de 6 a 9 aprovaram a atitude da mãe decaindo para 40% na idade de 10 a 13,

indicando que ocorre uma evolução da justiça distributiva conforme a criança cresce, sendo o ponto crítico os 9 anos.

Nas crianças e adolescentes que interrogamos 75% das crianças com idades entre 09 a 10 anos aprovaram a atitude da mãe em oferecer mais doces e presentes à filha obediente em detrimento ao filho desobediente, decrescendo para 43,75% nas idades entre 11 a 12 anos e 57,14% dos adolescentes nas idades entre 13 a 14. Apesar de um leve aumento nesta última podemos certificar um declínio da justiça retributiva conforme aumentam em idade, vejamos o gráfico de linha na figura 4.29:

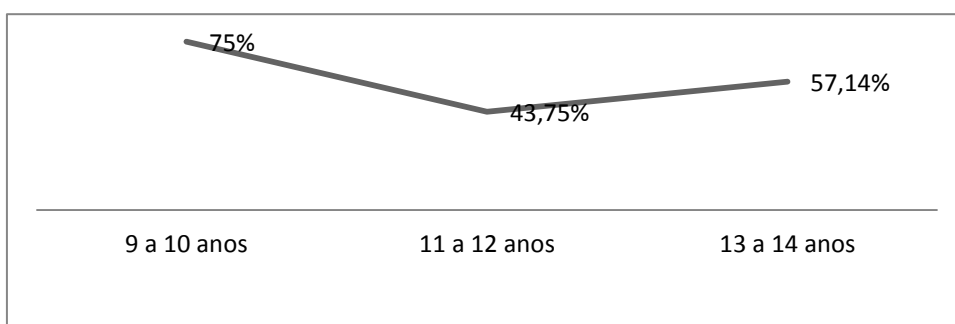


Figura 4.29: Evolução justiça distributiva dilema 13, 2013.

Acerca do dilema do pequeno que derrubou seu sanduíche no lago e a reação dos irmãozinhos ocorrer por retribuição ou distribuição podemos observar que, apesar de não manter uma linha regular no que se refere à idade, ocorre declínio da justiça retributiva sobre a distributiva, conforme aponta o gráfico abaixo:

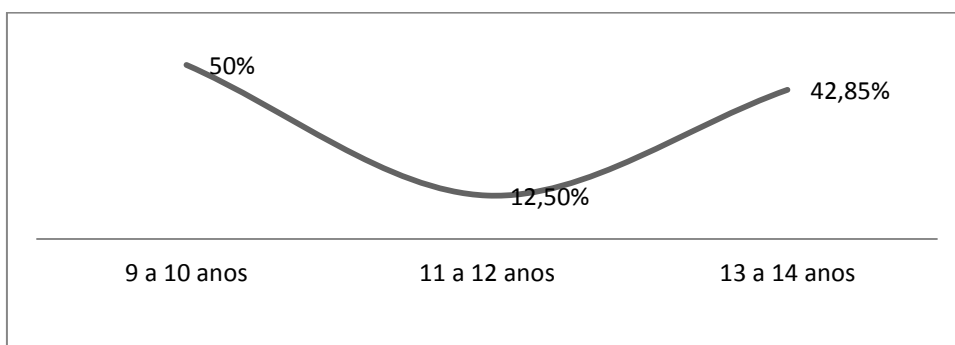


Figura 4.30: Evolução justiça distributiva dilema 14, 2013.

Um dado apontado nesta análise mostra diferenças entre o grupo de pesquisados nas idades de 11 a 12 anos e 13 a 14, cujo declínio da justiça retributiva não se mostra tão aparente, ocorrendo, inclusive, um aumento nos mais velhos. Quando analisarmos em conjunto os resultados das provas operatórias com os dilemas morais retomaremos a discussão destes resultados.

4.2.6. Choque à Submissão do Adulto

Objetivando perceber de que forma e em que idade ocorrem possíveis conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta escolhemos duas narrativas que confrontam a necessidade de igualdade com a obediência à autoridade. Estas permitiram observar se os pesquisados dão razão ao adulto ou defendem a igualdade por respeito ao ideal interior e da coletividade, mesmo estando em oposição com a obediência.

Os critérios de análise das respostas por heteronomia foram daqueles que acham correta a atitude da mãe ou do pai, em nível intermediário estão aqueles que acham injustos os pais, mas acham que os meninos da primeira e da segunda história devem ser punidos, e, finalmente aqueles que não acham correta ou justa a atitude da mãe e do pai.

Analisando as porcentagens de respostas nos dois dilemas podemos observar um expressivo número de respostas por autonomia nascente, saldo que indica um choque entre a submissão ao adulto e a solidariedade entre as crianças, assim como outros dilemas que aferiam este assunto, conforme podemos observar na figura 4.31.:

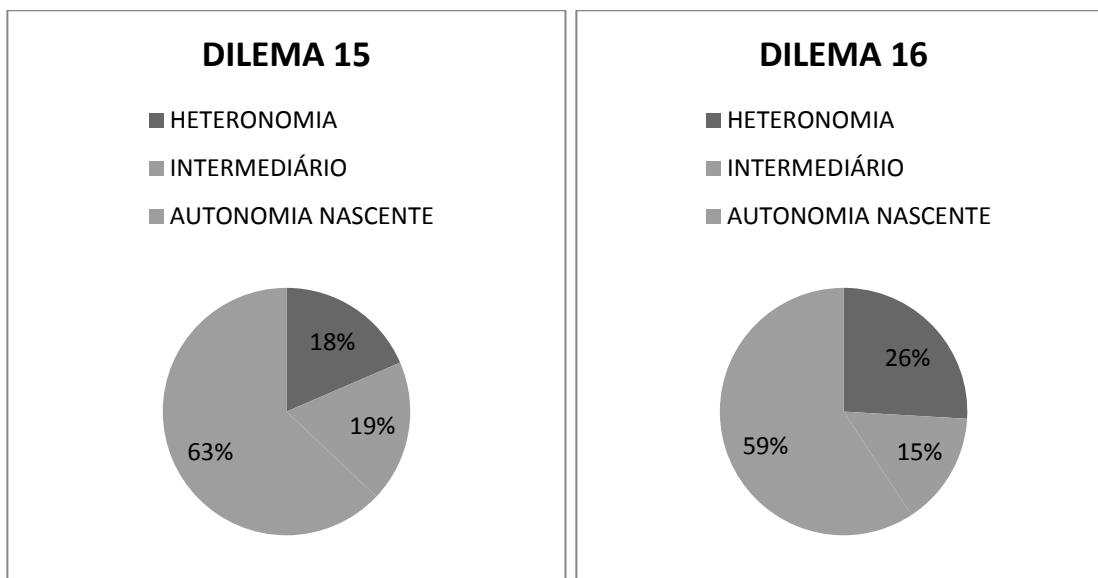


Figura 4.31: Resultados choque à submissão adulta, 2013.

O primeiro grupo de respostas condensa as crianças que acham justa a ordem do adulto e que não distinguem o que é justo com o que está de acordo com a ordem recebida ou com a lei da obediência com as que acham a ordem injusta, mas acreditam que a regra da obediência deve ter primazia sobre a justiça. Assim, no primeiro dilema 18% das crianças respondeu por heteronomia elevando para 26% no segundo. Observemos algumas respostas:

A mãe mandou a menina fazer todo o serviço. O que você acha? Essa mãe fez certo? Fez certo! Deixar a menina fazer todo o serviço? E o menino lá brincando? Você acha certo? Aceno positivo com a cabeça. Por que você acha certo isso? Aaaah brincar de bola na rua só, "igual eu"! Você acha normal a menina ficar fazendo serviço de casa mais do que ele? Aceno positivo com a cabeça.(P13- 14:01 anos)

Você achou certa a mamãe mandar a menina varrer a cozinha? Certo. Fez certo? Fez. E o outro menininho não fez a parte dele, o que você acha? Chacoalha o corpo e não consegue responder, pensa demoradamente. Mas você achou certa a mamãe fazer isso? Certo! (P11-12:10 anos)

O que você acha disso? Eu acho que sim, né? Esse daqui tem que ir. Qual você acha que tem que ir lá comprar pão? Aponta o menino que sempre vai comprar pão. Então você acha que o pai está certo? Uhum. (P18-11:09 anos)

Você acha certo ele ir sempre? Sim. Por quê? Porque ele obedeceu tudo. (P12-10:08 anos)

Estas respostas indicam submissão à coação e obediência adulta, a justiça não é diferenciada da autoridade das leis. Para eles a obediência é obrigatória e antepõe-se à igualdade, como se ignorassem a noção de justiça, simplesmente a ordem é justa porque partiu do adulto. Portanto, há indicadores de ausência da noção de justiça distributiva.

Já as respostas indicando nível intermediário oscilam entre a observância da injustiça e a necessidade de sanção a qualquer custo, ou, que não demonstram posicionamento entre uma ou outra opção, observemos estes posicionamentos nas narrativas abaixo:

Você acha certo só a menina ter feito o serviço? Não! O que você acha que deveria ter sido feito? Pensa bastante para responder e aponta no texto: Dar um castigo para ele! (P4-09:09 anos)

O que você acha disso que a mãe fez? É certo? Não. Ela tinha que surrar ele! Por quê? Ele não fez as coisas e foi jogar bola. (P22-12:08 anos)

Você acha certa a mãe mandar a menina fazer tudo? Aha! E o menino? Ele tinha que ajudar ela. Mas ele não ajudou. Você acha certo isso? Não. Mas a mamãe mandar ela varrer a cozinha também, você acha certo? Aha. (P27-10:03 anos)

Você acha certo ou errado o pai mandar sempre o mais obediente? Certo. Repito a pergunta. Não! Por quê? Ele ia "ponhar" ele de castigo, já que ele não vai: 5 dias sem brincar!.(P9-11:00 anos)

O que você acha disso? Eu acho que ele mesmo que tinha que ir. Ele que é mais obediente? Aceno positivo. E o desobediente ia ficar bem sossegado lá na casa? Tinha que por ele de castigo atrás da porta. (P22-12:08 anos)

Dentre estas respostas cabe salientar a dada pelo P10 que acredita que o pai está certo, mas que apenas o que vai à padaria seria merecedor de comer o pão: *"Como você acha que o pai deveria fazer? Deixar só o outro comer. Só o que vai ao mercado pode comer? É! Esse come mais porque só ele que vai"* (P10-13:11 anos). Esta resposta apesar de apresentar um gesto de justiça distributiva apresenta a distribuição como sanção, o menino que não vai à padaria seria punido com a fome.

Um elevado número de pesquisados (63% no primeiro dilema e 59% no segundo) responderam indicando autonomia nascente já que acham a ordem injusta e preferem a justiça à obediência, ou ainda, acham a ordem injusta e não acham obrigatória a obediência passiva. Estes são indicadores de um nascer da autonomia da justiça em relação à obediência unilateral, conforme demonstrado pela seleção destes diálogos:

Você acha que a mãe fez certo? Não! Por quê? Esse aqui “tava” só brincando e essa daqui “tava” sofrendo. Então você não achou justo? Não, acenando com a cabeça. (P2- 12:11 anos)

Você acha certo a mãe ter feito isso? Não! O que você acha que a mãe deveria ter feito? Ir lá ver onde ele tava e trazer ele fazer o serviço. (P25- 12:09 anos)

Você acha certo o pai fazer isso? Não. O que você acha que o pai deveria fazer? Mandar os dois igual. (P3- 13:03 anos)

Você acha certo só um ir ao supermercado? Não. Por quê? O outro não vai ir e desobedece o pai, não faz as suas funções. (P16-11:02 anos)

Você acha certo isso? Não! Como você acha que o pai devia resolver essa situação? Uma vez este uma vez este (apontando nas gravuras). (P21-11:08 anos)

Estas respostas indicam questionamento à submissão e coação adulta, defendem a igualdade, mesmo que esteja em desacordo com a autoridade, conferindo uma autonomia ao sentimento de justiça ou um igualitarismo simples, já que a noção mais refinada de justiça, a equidade, que define a igualdade considerando a situação particular de cada um, ainda não foi alcançada.

Piaget (1932/1996, p. 211) encontrou em seus pesquisados o valor aproximado de 75% de crianças de 5 a 7 anos que respondem por obediência e aproximadamente 80% de indivíduos entre 8 a 12 anos que respondem por igualdade, concluindo a ocorrência de digressão de respostas por obediência conforme progridem cronologicamente. Notamos em nossos pesquisados uma digressão aparente partindo de 09 a 10 anos e chegando nas idades entre 11 a 12 anos, ocorrendo novamente um aumento nas idades entre 13 a 14 anos, fato igualmente presente nas narrativas que apontavam as escolhas entre justiça

retributiva e distributiva. Observemos a figura 4.32 com os dados obtidos nos dilemas 15 e 16, agora considerando as idades:

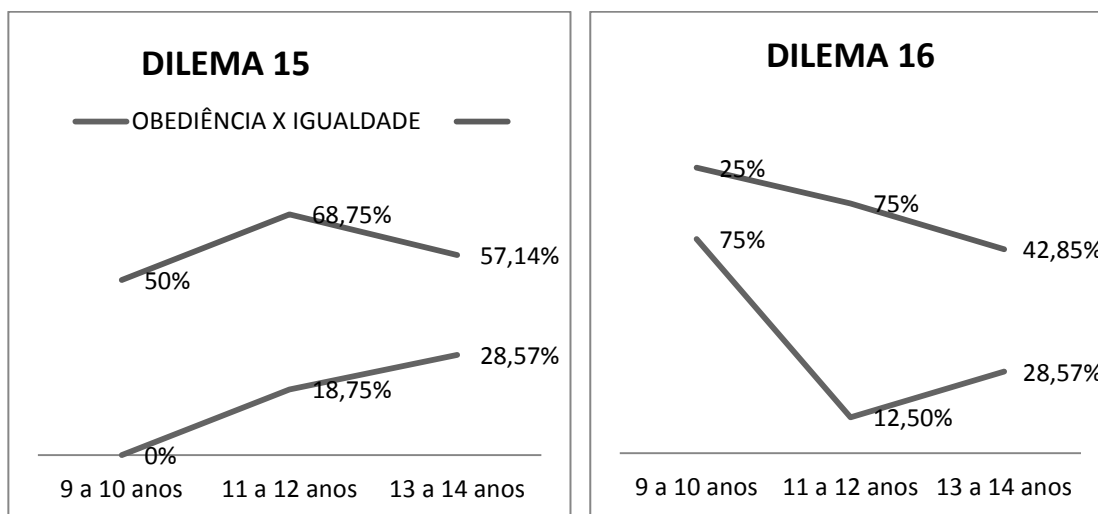


Figura 4.32: Obediência X Igualdade, 2013.

Notadamente percebemos um avanço da igualdade nos pré-adolescentes de 11 a 12 anos, entretanto, estes números não progridem por parte dos adolescentes de 13 a 14 anos, fato já observado nas análises das escolhas entre justiça distributiva e retributiva. Este elemento de análise será retomado ao confrontarmos os dados do desenvolvimento moral com a cognição.

4.2.7 Justiça na Relação entre Crianças

Piaget (1932) confirmou as hipóteses de que a justiça igualitária e as noções dela derivadas, como a justiça distributiva e o respeito mútuo, têm na relação entre crianças um ambiente propício para se desenvolver. A maneira como são resolvidos os problemas morais entre as crianças apresentam uma natureza diferente do que na relação adulto/criança.

Desta forma, para verificar a hipótese de que entre as crianças as sanções são conduzidas por reciprocidade, não há castigos expiatórios e as sanções são de ordem restitutiva, escolhemos um dilema que possibilitou averiguar a relação dos pesquisados com a vingança (chamada de sanção particular) e a opinião sobre o ato de revidar.

Os critérios adotados para localizar as respostas no nível de heteronomia foram aquelas que indicavam opiniões de reprovação à atitude de vingança do mais novo, deixando clara a necessidade de se procurar pelo adulto para resolver a questão e para punir o menino mais velho.

Em nível intermediário encontram-se aqueles que consideram correta a atitude do menino mais novo em retribuir o dano sofrido, mas indicam que será necessário recorrer ao adulto para fazer isso. E, finalmente, aqueles que acreditam que o menino fez certo em revidar praticando a justiça retributiva sem a necessidade da intervenção do adulto ou que acreditam que o diálogo seria a melhor solução, demonstrando autonomia de seu pensamento para a resolução do problema apontado.

A figura 4.33 assinala o expressivo número de 67% dos pesquisados que apresentam uma autonomia de seu pensamento demonstrado pela escolha por sanções por reciprocidade sem a ajuda adulta. Consideram justo retribuir o dano, não como expiação ou vingança, mas para retribuir na mesma medida o dano sofrido.

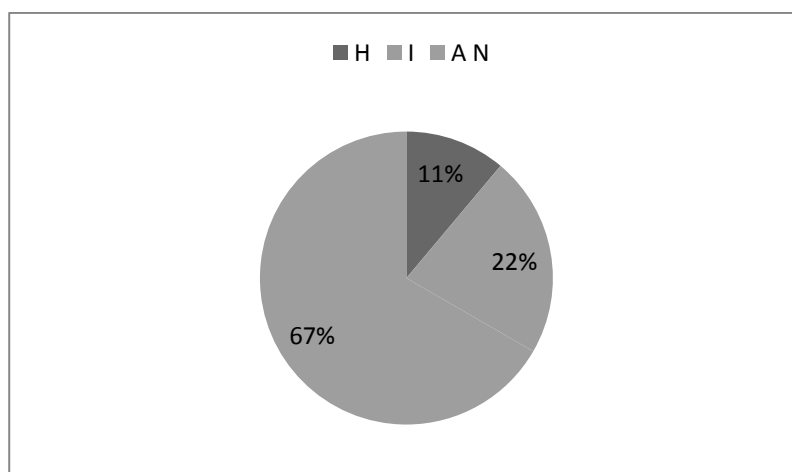


Figura 4.33: Justiça entre as crianças, 2013.

Entretanto, 11% ou 3 (três) pesquisados, acham que não se deve vingar e deve-se buscar o adulto para resolver a questão, demonstrando predominância da moral da autoridade sobre a moral das relações entre as crianças indicando

total submissão à moral de justiça adulta, conforme ilustram os depoimentos abaixo:

Você acha que o menino fez certo? Não! O que você faria? Eu ia contar para a professora e a professora ia contar para a diretora. E se fazem isso com você, o que você faz? Eu conto para a professora. (P3-13:03 anos)

Você acha que o menino fez certo ou fez errado? Ele fez errado. Você acha que ele não deveria ter escondido a mochila do grandão? Não. O que você faria se isso acontecesse com você? Eu ia lá na casa dele falava com a mãe e com o pai dele para ele não vir para a escola e ficar sem brincar, o pai dele ia dar um castigo. (P9-11:00 anos)

Estas condutas demonstradas pelos diálogos acima indicam a predominância da moral da autoridade sobre a relação entre pares, pra eles a vingança pura e também o roubo são proibidos, já que o adulto assim determina, mas a punição é inevitável. Estes são indicadores de clara submissão à moral de justiça adulta.

Cabe salientar que 22% dos pesquisados acreditam que se deve retribuir o dano sofrido, porém, indicam o adulto para restituir o mal. Neste pequeno grupo de seis pesquisados pode-se observar uma contradição em seus pensamentos, pois ainda não se libertaram totalmente das amarras da justiça adulta, vejamos os depoimentos:

Você acha que é certo o menino ter escondido a mochila do menino malvado? Eu acho certo. Mas se acontecesse com você o que você faria? Eu contaria para a minha professora. (P1-11:01 anos)

Então você acha certo ou errado o que o menino fez? Errado. O que ele deveria ter feito? Ele podia ter feito pegar a mochila. Mas ele pegou a mochila e escondeu no armário. Você acha certo ou errado? Errado. E você se te empurram o que você faz? Eu brigo. Você revida? Revido. (P13-14:01 anos)

Você acha que esse menino fez certo de esconder a mochila do menino que empurrava ele? Não! E se isto fosse com você, o que você faria? Surrava ele. E já aconteceu com você isso? Não! (P21-11:08 anos)

Já os maiores acham que a reciprocidade é justa e a vingança é injusta, é preciso retribuir a ofensa com relação entre o conteúdo e o ato sancionado. Prevalece a sanção por reciprocidade em relação à sanção expiatória já que compreendem que não há uma relação entre o ato de esconder a mochila com os atos de violência sofridos. Vejamos alguns depoimentos:

O que você acha disso? Ele fez certo porque não pode empurrar os outros. E se te dão um empurrão o que você faz? Eu dou um xingo, eu não surro ninguém, porque é violência. Você tem que dar um aviso: você para! Se for para você ser meu amigo nem pensar em me empurrar porque eu não vou te deixar me empurrar todo dia. Conta três histórias e finaliza: se surrar e bater é violência. (P8-12:11 anos)

Você acha certo ele ter escondido a mochila? A mochila desse aí? Certo! Você faria isso também? Ou faria outra coisa? Eu faria porque eu não ia aguentar a pessoa ficar tirando sarro da minha cara. Você não ia aguentar? Ninguém aguenta! Mas se isso acontecesse com você aqui na escola, o que você faria? Eu ia revidar. (P10-13:11 anos)

Você acha certo o que o menininho fez? Aceno de joia. E você se alguém te empurrar o que você faz? Faz gesto de empurrar. Você empurra também? Faz gesto positivo com a cabeça. (P17-12:06 anos)

Para estes sujeitos a vingança pura não é justa como a retribuição o é. Deve haver relação entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado. A proporção maior de depoimentos apontando autonomia demonstra que há uma lei própria de construção da noção de justiça quando há apenas colegas envolvidos. Sem a influência da coação adulta as sanções expiatórias vão pouco a pouco sendo substituídas pela sanção por reciprocidade, pelo igualitarismo e pela solidariedade e aumentam progressivamente com a idade. Pudemos afirmar essa assertiva ao observarmos que apenas 25% dos pesquisados de 09 a 10 anos respondem pela justiça distributiva, ocorrendo um aumento para 75% na idade entre 11 a 12 aos e 71,42% entre 13 a 14 anos.

4.2.8 Discussões Desenvolvimento Moral

Em relação às questões de desajeitamento observamos que muitos pesquisados centram o aspecto moral na responsabilidade material deixando o aspecto jurídico e a compreensão da intencionalidade de lado em uma nítida confusão entre o físico e o subjetivo, algo marcadamente heterônomo. Por outro lado, o nivelamento entre a responsabilidade objetiva e subjetiva em situações que envolvem a relação entre crianças a diminuição do realismo moral foi confirmada.

O pensamento mais próximo ao subjetivo nos dilemas que envolvem crianças pode ser explicado pela relação de empatia e solidariedade que as crianças exercitam diuturnamente na escola especial. No cotidiano escolar há uma tendência natural ao trabalho coletivo o que contribui muito com a construção de uma moral solidária e colaborativa.

Quando medimos a visão dos pesquisados sobre a sanção e seu par oposto, a justiça retributiva, observamos um alto índice de respostas por sanção. Considerando estas opções os pesquisados entendem a punição como necessária confundindo sanção com justiça. Além disso, ocorreu um alto índice de respostas intermediárias e poucas respostas por justiça retributiva. Concluímos que a sanção expiatória prevalece por razões advindas da coação adulta e do respeito unilateral.

No entanto, nos dilemas em que era necessário julgar ações desfavoráveis à coletividade a autonomia nascente obteve mais do que o dobro de respostas favoráveis sendo que essa tendência de julgamento apareceu em todas as idades. Encontramos aqui indicações da capacidade de questionar e opor-se ao adulto para solidarizar-se com inocentes.

Outro eixo de pesquisa indicou a força da heteronomia sobre os juízos dos pesquisados: a justiça imanente. Observamos um elevado número de respostas concordando com a necessidade de sanção a toda falta cometida, mesmo que essa seja cumprida de forma automática. Esta crença se torna mais expressiva quando se põe em choque a figura de autoridade do professor.

Não encontramos a diminuição da justiça imanente conforme avançam em idade, ocorrendo, inclusive, um aumento nas idades de 13 a 14 anos. Pode ser que essa digressão venha a ocorrer mais tarde, entretanto, hoje, as experiências morais que os pesquisados estão tendo os mantêm na heteronomia.

Inclusive ao colocar a justiça retributiva em oposição ao igualitarismo, no primeiro dilema que tratava de desobediência, mais da metade dos pesquisados colocam a justiça retributiva acima da justiça distributiva. Ainda presas pela coação adulta, não conseguem observar o aspecto psicológico, colocam a retribuição no mesmo patamar da sanção, materializando-a, lembrando muito o realismo moral.

Por outro lado, o segundo dilema que opunha justiça retributiva e distributiva observamos um aumento de respostas por justiça igualitária. Essa aparente contradição revela que a retribuição vence o igualitarismo apenas quando há a presença do adulto, caso do primeiro dilema.

Piaget (1932/1996) afirma que no decurso do desenvolvimento ocorre um declínio da justiça retributiva e um aumento da justiça distributiva conforme as crianças crescem. Em nossos sujeitos isso pôde ser confirmado parcialmente. O declínio é aparente, porém, não é regular, mais uma vez os mais velhos não mantiveram essa tendência.

Nas questões que colocavam à prova a submissão ao adulto com a solidariedade entre crianças houve um expressivo número de respostas por autonomia nascente. A obediência unilateral dá lugar a um igualitarismo simples. Entretanto, ao avaliarmos a digressão de respostas por obediência passiva conforme avançam em idade observamos mais uma vez a digressão entre os pesquisados de 11 a 12 anos, mas um aumento nas idades de 13 a 14 anos, conforme já apontado nos estudos sobre a sanção, justiça retributiva e distributiva e choque a submissão do adulto.

Considerando a hipótese de que sem a presença do adulto balizando as relações morais as crianças desenvolvem uma justiça de ordem distributiva e até igualitária, encontramos um expressivo número de pesquisados que conduzem sanções por reciprocidade e estas sanções são de ordem retributiva. Confirmamos que há uma lei própria de resolução de problemas quando estão

apenas entre pares, inclusive acerca da evolução da justiça retributiva e do igualitarismo na relação entre crianças.

Piaget (1932/1996, p. 209-222) empreendeu narrativas que colocavam em choque a igualdade com a autoridade para descobrir em que idade e de que forma a criança começa a questionar a autoridade adulta, confirmando a tese de Bovet (1927) de que as crianças reconhecem as imperfeições do adulto por volta dos 5 a 7 anos, ocorrendo uma progressão no sentido da igualdade em função da idade em evolução. A justiça igualitária se desenvolve progressivamente sobre a submissão à autoridade adulta em embate com a solidariedade entre as crianças caminhando para o respeito mútuo. Observando todas as narrativas que colocavam em confronto a justiça com a autoridade adulta podemos confirmar que nossos pesquisados também têm uma idade limite em que distinguem essa imperfeição, entretanto, com um relativo atraso em relação às crianças sem atipicidade, porém esse movimento não é uníssono.

Despontou de forma recorrente nos dilemas que mediam a justiça distributiva X retributiva, a igualdade X autoridade, a sanção retributiva X sanção distributiva, evoluções ocorrerem nos pesquisados de 11 a 12 anos e ao mesmo tempo, uma digressão nos pré-adolescentes de 13 a 14 anos, além disso, quanto ao avanço da igualdade, os números não progridem por parte dos mais velhos.

Fatores como o alto nível de submissão ao adulto e o desenvolvimento cognitivo em nível pré-lógico justificam este fenômeno, por esta razão este importante elemento de análise será retomado ao confrontarmos os dados do desenvolvimento moral com a cognição.

Pudemos observar um número elevado de localizações no nível intermediário (52%), indicando que estes sujeitos, com idades entre 11 a 14 anos, ainda oscilam entre julgamentos heterônomos e autônomos. A figura 4.34 abaixo aponta os resultados das três etapas nas três divisões por idade, bem como o total geral:

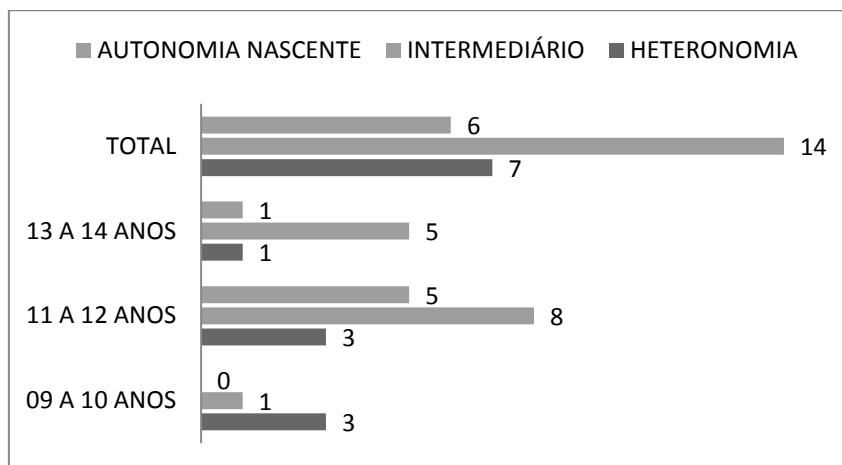


Figura 4.34: Resultado geral por idade, 2013.

Essa oscilação ou viscosidade de raciocínio foi revelada pela análise dos dilemas quando se contradiziam nas respostas ou quando traziam, de forma confusa, elementos de uma moral rudimentar ao mesmo tempo uma moral mais desenvolvida, oscilando entre o nível anterior e posterior. Essa contradição é produto da ausência ou de dificuldades em realizar a reversibilidade do pensamento já que seus raciocínios assentam-se em estados e não em suas modificações. Seus pensamentos são ainda intuitivos, fundamentados na percepção e as ações de seu raciocínio são mais concretas e menos abstratas sobre a realidade.

No entanto, um elemento relevante foi demonstrado em nossas análises: a alta capacidade de respeito mútuo, cooperação e reciprocidade. Esses indicadores de solidariedade foram comprovados nas questões que colocavam em choque a igualdade de crianças com a submissão adulta, inclusive quando confrontados a justiça retributiva em relação à justiça distributiva, isso porque o ambiente social tem dado mais ênfase no pensar sobre questões morais.

Sabe-se que o igualitarismo desenvolve-se com o progresso da cooperação entre crianças, fator que ocorre diuturnamente na Escola Especial. O apoio dado uns aos outros faz eclodir um sentimento altruísta, o igualitarismo cresce por conta de vivências e experiências que possibilitam a empatia e o exercício da cooperação.

Isso significa que conflitos entre justiça distributiva e retributiva são mais experienciados pela criança com DI. Posto a prova em dilema que envolve a justiça há a prevalência da compreensão mútua e da empatia sobre a coação, confirmando, neste caso, que “a sanção prevalece nos primeiros anos, a igualdade acaba por vencê-la no decorrer do desenvolvimento mental” (Piaget, 1932/1994 p. 208).

Contudo, não são apenas os elementos solidários entre pares que movem o desenvolvimento moral da pessoa com deficiência intelectual, há muitas marcas heterônomas, evidenciadas pelas respostas favoráveis à responsabilidade objetiva frente a desajeitamentos, à necessidade de sanção e pela justiça imanente. Algumas experiências morais estão orientando-a para uma direção heterônoma.

A submissão aos pais e professores é o responsável pela manutenção destas marcas, provavelmente devido à subjetivação da pessoa com deficiência intelectual como dependente e incapaz de tomar decisões.

Em suma, considerando o aspecto psicológico da criança e do adolescente com deficiência intelectual concluímos que, ao mesmo tempo em que a solidariedade e a reciprocidade estimulada pelo ambiente social empurram-na para a autonomia, uma força contrária, movida pelo poder do adulto, não a deixa desvencilhar-se da heteronomia. A figura 4.34 demonstra os pesos que cada força exerce na constituição da noção de justiça de nossos pesquisados:



Figura 4.35: Pesos na constituição da justiça dos pesquisados

De que constam essas forças contrárias ao alcance da autonomia? Uma submissão determinada pela incredulidade no poder de análise e decisão da pessoa com deficiência intelectual subjetivou-a como dependente dos ditames do adulto, pais e professores, diminuindo o seu livre arbítrio.

4.3 DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNIÇÃO

Considerando a indissociabilidade entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da moral, afirmada por Piaget (1932/1994) buscamos, além disso, compreender as peculiaridades do desenvolvimento cognitivo das crianças com Déficit Intelectual e a relação com o desenvolvimento da moral.

Concluimos que os impedimentos para o alcance da autonomia moral tem influência de dois conjuntos de fatores: um de ordem afetiva/social e outro de ordem cognitiva, estes intervenientes já foram apontados por La Taille (1996, p. 167-168):

A afetividade caminha, portanto, *pari passu* com a inteligência. Quando esta última se torna operatória, a afetividade encontra novos caminhos de investimentos. Assim como o desenvolvimento da inteligência leva a conservação das verdades demonstradas,

leva também à conservação dos sentimentos, conservação esta típica dos sentimentos morais.

Confirmamos, no âmbito cognitivo as oscilações entre um período posterior e anterior. Observamos que os percursos trilhados são os mesmos, mas, em um ritmo mais lento em nível de equilíbrio peculiar. Há ausência de mobilidade do pensamento operatório que leva a um falso equilíbrio fruto de uma viscosidade do raciocínio, trazendo diferenças de velocidade, operatividade incompleta e construção deficiente das operações. Observamos ainda não haver indícios de operações formais.

As provas realizadas localizaram praticamente todos os sujeitos de pesquisa na etapa pré-operatória, assim, as características típicas de raciocínio para esta etapa, descritas por Piaget (1937/1979, 1947/1967, 1958, 1977/1995, 2005), Piaget e Inhelder (1982) e Piaget e Szeminska (1964/19975), foram confirmadas, como: ausência de rigor lógico, contradições, raciocínio por transdução, representação intuitiva, artificialismo e realismo, justaposição, sincretismo e tomada de consciência pseudo empírica.

Apesar de estas características serem percalço para o pensamento formal, devemos considerar que os sujeitos obtiveram uma progressão da atividade inteligente passando pelo período sensório motor, iniciando uma atividade refletida, pois reproduzem modelos por imitação sem precisar mais destes e novos esquemas são assimilados iniciando a capacidade representativa.

O raciocínio desta etapa, também chamado pré-conceitual, apresenta um pensamento próprio e peculiar. Por estar envolvido com o egocentrismo, está centrado em si mesmo, não coordena outras perspectivas e não realiza inversões das operações. Assim não compreende a reciprocidade e a relatividade e possui dificuldades em aplicar noções a todos os casos possíveis e não apenas aos casos singulares e mais próximos a sua própria perspectiva.

Esta forma típica de pensamento impede a conservação dos conceitos e julgamentos e os raciocínios são mais concretos gerando uma incapacidade de pensar no todo e nas partes e fazer correspondências.

Há ainda a justaposição de seu pensamento e a incapacidade sintética em que o apego aos detalhes e/ou a visão apenas global não permite uma organização do pensamento, fazendo-o descontínuo.

Até então, a criança não sente a necessidade de justificações lógicas, ou seja, de provar pontos de vista, fazer deduções e comprovações, apresentando dificuldade em realizar generalizações, explicar o curso de seu pensamento para resolver problemas. Uma forma típica de tomada de consciência das ações e representações desta etapa é a abstração pseudoempírica onde a criança apoia as suas construções em mecanismos comprováveis. Conforme salienta Piaget (1947/1967, p. 145) o raciocínio não é nem dedutivo nem indutivo, não totalmente lógico e não sujeito ao princípio da contradição.

O sujeito no estágio pré-operatório, apesar de seu pensamento ter função simbólica, ainda é movido pelo egocentrismo acreditando que os fenômenos são centrados nele, por isso não compreende a realidade sobre outras perspectivas que não aquelas constituídas por sua própria experiência ou pela busca de satisfação de seus desejos.

A criança egocêntrica, por pressuposto, ainda não consegue descentrar-se, usa muitos símbolos individuais, não realiza trocas entre pares e não realiza proposições, ou melhor, não considera o que disse anteriormente, o ponto de partida é o seu próprio ponto de vista e não emprega a reciprocidade e também não apresenta capacidade de reversibilidade. “[...] Como no plano intelectual é a reciprocidade que permitirá o descentramento afetivo que conduz aos sentimentos normativos e à vida moral”. [...] (STOLTZ E WALGER, p. 129)

Observamos em nossos sujeitos de pesquisa características do egocentrismo, entretanto, a troca entre pares se faz presente nas relações sociais destes sujeitos, assim a solidariedade, a alteridade e a empatia atuam como uma força contrária ao egocentrismo, mais um fator a gerar contradições e oscilações em seus raciocínios. Concluímos desta forma, que as características apontadas pela pesquisa de campo configuram como uma das responsáveis pelas oscilações e contradições em referencia ao desenvolvimento moral da noção de justiça, falta-lhes operar visto que o raciocínio ainda se assenta em uma “inteligência prática” (Piaget, 1972), pois:

Para Piaget, operar significa tal coordenação de ações em plano representativo, em plano de pensamento, quando há uma perspectiva de reversibilidade e essa última compõe uma chave para entendermos, enfim, a primeira necessidade para a moral. Uma ação reversível, segundo Piaget, é um ir e vir, uma transformação de estados, com volta ao estado inicial em que algo se conserve. Dessa forma, entendemos a necessidade da razão. (TOGNETTA E ASSIS, 2006, p.52)

A ausência de reversibilidade e de conservação são as principais responsáveis pelo grande número de pesquisados localizados no nível intermediário no desenvolvimento da noção de justiça. A figura 4.36 condensa os dados obtidos nas avaliações cognitivas e morais em que podemos observar importantes questões de análise:

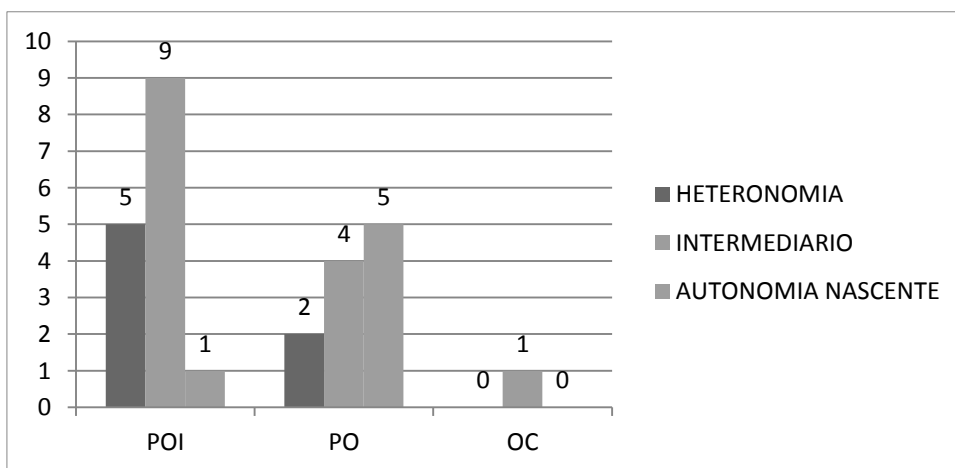


Figura 4.36: Resultado moral e cognição, 2013.

O quadro 4.2 apresenta os resultados da cognição e do desenvolvimento moral da noção de justiça de cada um dos sujeitos pesquisados para observarmos as relações entre os dados:

Quadro 4.2: Resultados gerais cognição e moral

PESQUISADO	COGNITIVO	MORAL
1	POI	I
2	PO	I
3	PO	A
4	PO	H
5	POI	I

6	POI	I
7	PO	I
8	PO	A
9	PO	I
10	PO	I
11	POI	H
12	POI	H
13	POI	H
14	PO	H
15	POI	I
16	PO	A
17	POI	H
18	POI	H
19	POI	I
20	PO	A
21	OC	I
22	POI	I
23	POI	I
24	POI	I
25	PO	A
26	POI	A
27	POI	I

Os pesquisados em nível cognitivo pré-operatório inicial (POI) apresentam um elevado número de resultados para a etapa intermediária da moral, ou seja, 60%. Já nos indivíduos pré-operatórios totais (PO) o número se reduz para 36,36%, demonstrando com esse decréscimo que há evolução moral quando há avanço cognitivo. Inclusive podemos observar um aumento de respostas por autonomia de 6,66% no nível POI para 45,45% no nível PO.

Aspecto também visível acerca da evolução cognitiva influenciando o desenvolvimento moral foi a diminuição da heteronomia de 33,33% para 18,80%, conforme a figura 4.37 aponta:

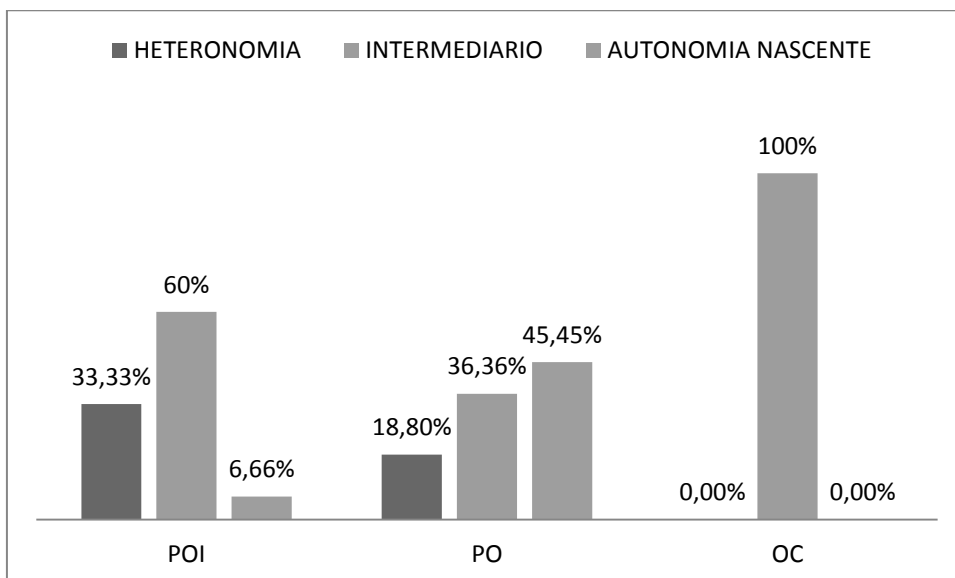


Figura 4.37: Resultado moral e cognição – porcentagem, 2013.

Por outro lado, um relevante aspecto a se ponderar é que a autonomia se fez presente nos dois níveis pré-operatórios (PO e POI), além disso, o pesquisado de número 21, o único aluno na etapa operatória concreta não atingiu o nível de autonomia moral, sendo localizado no nível intermediário. Seus dados biográficos apontam família instável econômica e socialmente, vivendo situações hostis em seu dia a dia.

Podemos tomar outro exemplo: a pesquisada de número 26, a única autônoma nascente no grupo dos pré-operatórios iniciais. Cognitivamente os resultados demonstraram um nível inicial de pensamento pré-lógico, entretanto, no âmbito da moral suas narrativas apontaram autonomia nascente com respostas maduras e bem fundamentadas. Seus dados biográficos assinalam uma família estável que provavelmente lhe oferta oportunidades de diálogo e de autonomia.

Apesar de cognição e moral caminharem juntas, através destes dados, podemos concluir que o nível cognitivo não é determinante para o desenvolvimento moral, o aspecto social exerce suas interferências.

Por consequência, o funcionamento atípico do raciocínio não é o único responsável por estes resultados, aspectos afetivos e sociais têm uma grande

parcela de responsabilidade pela manutenção no período intermediário e heterônomo.

De acordo com Piaget (1972,1954/2014) existe um paralelismo entre a afetividade e as funções intelectuais, sendo inseparáveis no desenvolvimento, há intervenção recíproca, portanto, a afetividade pode ser motivadora ou inibidora do desenvolvimento cognitivo ou “uma fonte energética” (ibid, p.43).

Considerando as etapas do desenvolvimento afetivo descritas por Piaget (ibid), nossos sujeitos de pesquisa estão no quarto estágio, denominado de inteligência intuitiva em que ocorre a submissão ao adulto e aos afetos. Lembrando que as crianças pré-lógicas usam os mecanismos da intuição que “[...] é uma simples interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de ‘experiências mentais’ que prolongam, assim, os esquemas senso-motores sem coordenação propriamente racional” (PIAGET, 1972, p. 35).

No âmbito cognitivo essa operação pela lógica da intuição traz consequências já vistas, entretanto, observamos que mesmo com um desenvolvimento cognitivo mais avançado alguns sujeitos permanecem heterônimos ou em nível intermediário. Podemos depreender destes dados que fatores de ordem social obstam a evolução moral.

Dentre estes fatores o primeiro é o respeito unilateral. A relação unilateral é desigual ou “assimétrica” (LA TAILLE, 2002, P.30), o respeito advém de cima para a criança, por isso é unilateral. A criança sente um misto de medo e afeto e essa desigualdade intervém na relação afetiva. As regras são prescritivas, a criança as obedece por simples imitação ou por medo de punição ou perda de afeto, para ela o que é certo é o que foi estabelecido pelo adulto ou por alguma outra força mística. A moral é “precária e primitiva” (LA TAILLE, 1996, P.166) e depende da vontade exterior (PIAGET, 1972, p. 41), a justiça está subordinada à autoridade adulta.

A pessoa com deficiência intelectual tem mais dificuldades para romper com a submissão da vontade adulta. Internamente a criança construiu esquemas da necessidade do mais experiente para lhe apoiar cognitivamente e socialmente. Diante disto, sob o pretexto de proteção da hostilidade externa no âmbito social

ou da necessidade de amparo na vida acadêmica a pessoa com deficiência intelectual está subjetivada à dependência e à aprovação do adulto, tanto cognitivamente quanto moralmente.

Mas, por outro lado, na ausência do adulto, balizados apenas pelas relações interindividuais, observamos mostras de respeito mútuo, sustentado por relações de reciprocidade revelando a capacidade de “dissociar justiça de submissão” (PIAGET, 1972, P.59).

Em suma, em relação à cognição observamos que esta interfere no desenvolvimento moral, fato apontado pelo alto número de intermediários que assim foram denominados por oscilarem entre um nível e outro e pela observação de evolução da moral conforme avançam em desenvolvimento cognitivo, porém não será na totalidade dos casos que a cognição determinará uma moral maior ou menor desenvolvida.

Lembramos ainda que o ambiente social escolar especial favorece as trocas afetivas, a solidariedade, a empatia e a cooperação que têm um importante papel na construção de uma moral autônoma. A participação do adulto no desenvolvimento moral na escola, na figura dos professores e gestores que pretendemos elucidar no subcapítulo ulterior.

4.4 DESENVOLVIMENTO MORAL NA ESCOLA ESPECIAL

Considerando a hipótese de que as experiências de interação escolar e práticas de ensino a que são submetidas podem exercer influência na construção das representações sócio morais dos sujeitos de pesquisa, relacionamos as interfaces entre a teorização do desenvolvimento moral e a educação com a análise dos apontamentos de professores e pedagogos em referência as metodologias utilizadas para o desenvolvimento moral e estratégias utilizadas na resolução de conflitos, dentre outros temas correlatos, cujos resultados apresentamos a seguir:

4.4.1 Resultados Equipe Pedagógica

A equipe pedagógica, ao ser questionada sobre as formas de trabalho dos conteúdos de educação sócio moral ou promoção de valores na escola, afirmou que as aulas são dialogadas onde são apresentados vídeos, lidos temas correlatos e mostrado exemplos de vivências.

Questionamos se utilizam histórias, fábulas e obtivemos a confirmação do grupo, referendada por uma das entrevistadas: “É isso que eu quis dizer, com histórias, até temos uma coleção bem interessante de valores, que a gente trabalha usando o respeito e até mostrando que quando há o respeito o bem que faz para o aluno.” (Ped. 1).

Questionamos se existe no currículo da escola temas relacionados ao desenvolvimento moral e promoção de valores cooperativos, obtivemos a resposta de que encontra-se no PPP (Projeto Político Pedagógico) e nos planejamentos dos professores na disciplina de ensino religioso, onde são trabalhados valores como solidariedade, companheirismo, respeito mútuo, além dos cursos livres que ocorrem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos onde está inserido o tema de relações interpessoais que o professor deve trabalhar.

As escolas de Educação Especial paranaenses apresentam uma estrutura de funcionamento como escolas de educação básica oferecendo ensino nos níveis de educação infantil, ensino fundamental e na modalidade de EJA e possuem uma instância superior orientadora como todas as escolas públicas paranaenses, por isso, indagamos se estas instâncias (SEED-Secretaria de Estado da Educação e DEEIN-Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional) orientam ou promovem capacitações com vistas ao desenvolvimento sócio moral da pessoa com deficiência intelectual, obtivemos a seguinte afirmativa: “É, indiretamente, pois se você tem no seu currículo... mas para vir material específico para isso ainda não, para nossa escola ainda não, e nem orientação. Só ensino religioso e ainda orientado a não trabalhar aspectos de religião.” (Ped. 1)

Com referência à forma como são resolvidos os conflitos ocorrentes, perguntamos aos pedagogos se os professores usam de reforços e premiação

por condutas consideradas positivas ou negativas. Obtivemos resposta afirmativa de usos de reforços e premiação como elogios e prêmios e também negativas como diálogos repreensivos, deixar de ganhar prêmios, deixar de participar de atividades prazerosas.

Questionamos ainda sobre as estratégias utilizadas para a resolução de conflitos, os pedagogos pesquisados responderam que inicialmente o professor chamará a atenção, tentando fazer o aluno compreender que sua atitude é inadequada, em seguida, levará para a coordenação conversar, caso não consiga resolver em sala de aula serão chamados os pais para comunicar o ocorrido e tomar as providências necessárias e finalmente os fatos são registrados em ata. Insistindo, perguntamos se não é realizado um trabalho contínuo para evitar reincidências, obtivemos a resposta:

Se o problema for disciplina na sala de aula, a professora vai orientar para que não ocorra mais, mas quando eles são adolescentes (como alguns deles) for em relação a sexualidade nós tomamos providências, fazemos grupos de orientação a sexualidade, porque os meninos na fase de adolescência eles mexem muito com as meninas e as meninas também, para isso é feito um trabalho de orientação. (Ped. 1)

Arguimos, ainda mais uma vez, sobre a resolução dos conflitos rotineiros obtivemos a resposta de todo o grupo que é utilizado o diálogo com os envolvidos, inclusive a Pedagoga 4 acrescentou que esta estratégia tem dado resultado.

Considerando a elaboração de um sistema de regras democraticamente acordado pelos alunos perguntamos se os professores da escola de educação especial promovem modos de desenvolver um ambiente social cooperativo, onde os alunos participem ativamente das decisões, na construção das normas e regras da sala de aula e na verificação do cumprimento destas regras, ou melhor, os princípios da escola ativa, já que:

Elaborando elas mesmas as leis que regulamentarão a disciplina escolar, elegendo, elas mesmas, o governo que encarregar-se-á de executar tais leis, e constituindo o poder judiciário que terá por função a repressão dos delitos, as crianças adquirirão a possibilidade de aprender, pela experiência, o que é obediência a

regra, a adesão ao grupo social e a responsabilidade individual. (PIAGET, 1996, p.22)

Obtivemos a resposta de que ocorre: “principalmente no fundamental, mas isso depende de cada professor, eles criam estas normas, e essas normas procuram ser cumpridas, quando um não faz eles chamam para um diálogo e fazem rever.” (Ped. 1).

A fim de certificarmos a amplitude desta ação na escola questionamos se são muitos ou poucos os professores que realizam esta conduta. O grupo respondeu que são poucos que adotam os princípios ou parte dos pressupostos da escola ativa de Piaget, inclusive uma pesquisada observa: “o professor cobra muito do aluno regras e tudo, mas dizer que o professor construiu estas regras com os alunos ou ter lá na sala que a gente perceba são poucos, mas existe alguns.” (Ped. 2)

O grupo de pedagogas pesquisadas considera a estratégia interessante, pois o descumprimento das regras implica em punições e tendo sido por ele construído ficará mais responsável em cumprir.

4.4.2 Resultados Professores

Ao questionarmos a existência de conflitos entre os alunos das 7 (sete) turmas pesquisadas, apenas uma professora afirmou a não ocorrência. As causas expostas para estes conflitos foram variadas, abaixo os excertos desta explanação por cada um dos professores:

[...] por brinquedo ainda não sabem muito dividir as coisas, sabe. Mas brigar outra coisa não. [...] na hora da brincadeira, na hora de um jogo, talvez ainda não aprendeu a perder, ou aquela rivalidade. (Pf. 1)

[...] por ser uma sala só com meninas, com seis meninas, o que mais eu tive que fazer interferência diária foi a questão do ciúme. Elas estão naquela fase assim de preferência por amiga [...]. (Pf. 2)

[...] Eles fazem muito por disputa, eles disputam por várias coisas: um quer ser mais que o outro, mesmo na atividade, mesmo “eu quero jogar este jogo” aí eles não conseguem repartir [...]. (Pf. 3)

O conflito, principalmente em relação ao J. eles não aceitam o J. na sala [...] porque daí um briga e o outro defende. É um preconceito entre eles na verdade. (Pf. 5)

O mais comum mesmo é a questão de aluno que não para quieto, ele mexe no caderno do outro, passa na frente, enquanto o outro está copiando, o conflito que eles têm é só mais esse, por que o restante eles já venceram. (Pf. 6)

Na minha turma observo mais essa questão de apelidos, sabe que é muito forte então um apelida o outro, o outro se sente no direito de apelidar também e assim, por mais que você tente falar, conversar, persiste isso o ano inteiro. (Pf. 7)

De modo geral podemos observar, nas 6 (seis) turmas que apresentam algum tipo de conflito causas como disputas por brinquedos ou por amizade, agitação de um aluno que tira a concentração dos demais, nomeação de colegas por apelidos e a não aceitação de um aluno cadeirante na sala de aula que gera a insatisfação de alguns colegas que o defendem. A maioria das causas dos conflitos está relacionada com características próprias da pré-adolescência. Entre professores e alunos por unanimidade foi demonstrado não ocorrer desentendimentos.

Ao questionarmos as estratégias de resolução dos conflitos obtivemos 5 (cinco) respostas apontando para o diálogo ou conversas sobre os problemas ocorrentes. Duas professoras pesquisadas responderam de forma a demonstrar o estímulo à autonomia do grupo para resolver conflitos:

Eles mesmos já têm o jeito deles, eles já resolvem, eles falam, “professora, eu acho melhor esse aluno sentar lá. Porque aqui não tá dando certo do lado de fulano, porque eles estão se bicando aqui”. Eles já têm a estratégia, daí já muda de lugar e tá pronto. (Pf. 6)

[...] é uma situação que causa conflito? É. Mas eles devem resolver entre eles também, né? (Pf. 5)

Observamos que de maneira geral os conflitos são resolvidos em sala de aula, mas alguns professores indicam que apenas recorrem à equipe pedagógica quando a situação é mais grave, dentre os depoimentos há o de uma professora que apresenta um roteiro de sanções estabelecido com os alunos de forma colaborativa, sendo:

[...] então eles elencaram várias situações que ia acontecer com esta criança, aí a gente decidiu por: ia ser conversado com a criança, depois, se persistisse a gente ia conversar com a coordenação, com as pedagogas para ver se estava acontecendo algum problema e tal, e se ainda não resolvesse nós iríamos chamar os pais. (Pf. 7)

Quando é muito grave, muito extremo, daí a gente faz a solicitação do apoio pedagógico. (Pf. 2)

Mas este ano com esta turma eu não tive, [...] mas eu já tive aluno, não esse ano, não lembro quando, que trouxe uma faca para sala de aula para machucar o outro, então a gente né... aí tomou medidas diferentes junto com a coordenação, chamando os pais tal [...].(Pf. 3)

No começo logo que o J. entrou que deu aquela questão de não aceitação eu até conversei com as pedagogas a gente só relatou, não foi pedido interferência. (Pf. 5)

Com vistas a identificar as estratégias de educação moral adotadas pelos professores pesquisados o primeiro questionamento foi sobre o Plano de Trabalho Docente prever ou não conteúdos e metodologia relacionados ao desenvolvimento moral e promoção de valores cooperativos. Obtivemos a resposta de todos os professores indicando que estes conteúdos estão previstos no currículo da disciplina de ensino religioso. As respostas demonstram um foco interdisciplinar e contínuo ou ainda de acordo com as contingências, não necessariamente na disciplina de ensino religioso, conforme apontam os depoimentos:

A gente trabalha dentro do conteúdo de ensino religioso, só que o ensino religioso a gente está trabalhando em consonância direta com outros conteúdos, a gente trabalha os valores, as regras de boa convivência, respeito, solidariedade, humildade, amizade, a gente trabalha juntamente com outros conteúdos. (Pf. 1)

É que na verdade, eu trabalho meio interdisciplinar, então digamos assim, vamos abordar este assunto, mas a gente sempre está relacionando ou com português ou se a gente vai trabalhar conteúdo de história que entra a questão, vamos pegar como exemplo a cultura afro, indígena, que foi trabalhado então lá também entrava questões de respeito a diversidade, daí a gente sempre puxava para a nossa realidade daqui também. (Pf. 2)

Prevê, daí nós temos o Ensino Religioso, nós temos todo um planejamento e a gente vai trabalhar em cima daqueles planejamentos também, que daí tem conteúdos mesmo. Mas além

dos conteúdos eu aproveito em outras áreas também, eu não deixo de trabalhar só no Ensino Religioso. (Pf. 3)

Diariamente, em todas as coisas que vai, até se eu for trabalhar alimentação, já vai ser previsto o que vai ser trabalhado de valores nesta questão. Tem ensino religioso, contempla que é para trabalhar esses valores. (Pf.6)

Tem, sempre durante o ano inteiro então a gente já sabe porque dentro de ensino religioso já faz essas abordagens, então na verdade eu não falo sobre religião mesmo, é na verdade em todos os momentos em sala de aula a gente está aproveitando para falar sobre isso, questão de compreensão, gratidão, todos os valores que são imprescindíveis para a vida a gente [...]. (Pf. 7)

No que tange a metodologia adotada para trabalhar os conteúdos de educação sócio moral e promoção de valores, tendo em vista o desenvolvimento moral dos alunos obtivemos respostas complementares à anterior indicando metodologia interdisciplinar e contínua ou aproveitando oportunidades que surgem no cotidiano.

[...] eu uso bastante assim, coisas do dia a dia deles história pessoal, sabe? Pra gente colocar, está vendo: então aconteceu isso, poderia ter sido assim, então a gente sempre está fazendo isso. (Pf. 1)

[...] Então nessa parte do Ensino Religioso tinha esta questão de valores, então foi isso que eu fui pegando de acordo com essa necessidade. O que foi a necessidade maior, trabalhar a amizade, o respeito, então isso eu fui colocando no meu diário, no meu semanário, então todos os dias registrado que era trabalhado isso esses valores. [...] Bem na verdade também é de uma forma mais oral. Sabe? De acordo com a necessidade, elas vêm me contando alguma coisa que aconteceu, se brigaram fora da sala de aula [...]. (Pf. 2)

Isso, e nas situações que acontecem, nas situações do dia a dia, quando acontece alguma coisa você vai chamar a atenção, vai fazer eles refletirem que aquilo que ele está fazendo não é o correto [...]. (Pf. 3)

Na verdade eu nem trabalho ela específica eu sempre trabalho concomitante com as outras, e quando ocorre um fato isolado, ou acontece no refeitório alguma coisa algum problema, daí neste momento eu volto para a sala de aula e o que nós fazemos muito é o diálogo aberto, eu falo, eles falam, eles compartilham. (Pf. 6)

Todos os professores relataram que aproveitam situações do cotidiano para abordar temas relacionados ao desenvolvimento social, no entanto, alguns

deles expuseram que quando o conteúdo é abordado especificamente na disciplina de Ensino Religioso, utilizam de estratégias como literatura e vídeos, conforme apontam os depoimentos:

Aí a gente trabalha através de filmes, histórias, gravuras, é assim que a gente trabalha daí conta uma história, explora bastante, já trabalha o conceito ali dentro da história, ou passa um filme, depois a gente faz uma interpretação oral, conversa sobre o filme, tira a moral, sabe? Estas coisas. (Pf. 1)

Quando é intencional, daí eu uso a literatura. [...] Tem um trabalho de valores eu trabalho muito com aquele livro da “Menina Bonita do Laço de Fita”, “O Menino Marrom” [...] já para trabalhar valores com a intenção “A Ovelhinha Cor de Rosa”, que eu trabalho o aspecto pedagógico que é a leitura e a escrita, mas dentro dele está inserido o trabalho de valores e a gente explora também. (Pf. 3)

Eu tenho trabalhado com textos. Textos informativos que tenham alguma reflexão e videozinhos também. É a forma que eu trabalho com eles, figuras que oportunamente está relacionado com o que você já está trabalhando naquele bimestre aí a gente traz para eles deixa junto com o material para eles estarem vendo com as imagens e vídeo eu tenho trabalhado bastante, porque é a única forma de mantê-los um pouquinho mais atentos e depois poder manter uma roda de conversa, que a gente faz. [...] (Pf. 7)

Olha, eu uso bastante história, que eles amam, amam de paixão, e a história dramatizada em si, músicas, que é o que prende mais a atenção porque eles gostam muito né? Então eu acho que fica mais fácil deles compreenderem. (Pf. 4)

É na parte de ensino religioso que a gente trabalha, até essa semana eu estava trabalhando o egoísmo, tentando resolver estas situações que acontecem em sala de aula, por que um não sabe esperar o momento do outro, né? [...] neste dia eu tinha trabalhado um texto com eles do Jacarezinho Egoísta e neste mesmo dia houve uma situação daí aconteceu essa situação do E. , então assim, uma coisa vai puxando a outra e eu aproveito o momento (Pf. 5)

Para verificar se há orientação de instâncias superiores para elaboração de propostas curriculares e posterior elaboração do Plano de Trabalho Docente ou sobre metodologia a ser utilizada pudemos confirmar a observação da análise

exposta no Cap. 2 sobre o documento norteador do currículo no Estado do Paraná que é utilizado na instituição pesquisada. A abordagem de temas relacionados à convivência devem estar inseridos na disciplina de ensino religioso, porém, as orientações são de que não se deve indicar preferência por uma religião, mas voltadas ao respeito à diversidade cultural inerente aos credos e conteúdos básicos como a identidade e a diversidade religiosa, arte e espiritualidade, família e religião, simbologia religiosa, textos sagrados, rituais religiosos e não religiosos, locais sagrados, etc. Como já havíamos exposto anteriormente não há efetivamente no documento menção ao desenvolvimento de um espaço escolar cooperativo, porém, os professores da escola pesquisada, em comum acordo com a equipe pedagógica, utilizam a disciplina de ensino religioso para, além de discutir os aspectos inerentes às orientações, incluir o ensino de valores morais, como demonstra as falas das professoras:

A gente está seguindo aquele livro “dos 9 anos” lá, e ali é o ensino religioso bem a risca, com crenças, mitos, credices, aquela coisa toda, até espiritismo, então a gente até optou por não colocar daquela forma e foi um consenso no início do ano com as pedagogas e deixar ensino religioso mais dentro dos valores, respeito mútuo, diversidade religiosa, a gente trabalhou as diversidades religiosas [...]. (Pf. 7)

[...] É você não pode pender para uma religião, você não pode falar em Deus e eu aproveito a disciplina de Ensino Religioso para trabalhar as regras de boa convivência, os valores. (Pf. 1)

Isto significa que a escola pesquisada, apesar de ter orientações restritas quanto a esta disciplina, possui autonomia para realizar a discussão de temas de relações sociais na disciplina de ensino religioso, como demonstram os seguintes depoimentos:

Tem as orientações. Usamos o referencial da educação básica, na realidade, é adaptado né, o nosso currículo aquele do primeiro aos quarto anos. Na disciplina de ensino religioso só não só no ensino religioso, mas você acaba trabalhando outras áreas porque você tem autonomia para isso, e tem literaturas maravilhosas que dá para trabalhar, então você não vai deixar de trabalhar. (Pf. 3)

Na disciplina de ensino religioso, mas com autonomia. (Pf. 4)

A gente segue a proposta curricular dentro dos conteúdos, lá a gente vai decidir como trabalhar, mas eu me baseio naquela proposta (ensino religioso), mas a metodologia sou eu que tenho a minha autonomia. (Pf. 5)

Tem ensino religioso, contempla que é para trabalhar esses valores. (Pf. 6)

Para averiguarmos as opiniões dos professores pesquisados sobre o procedimento de educação moral do *self government* e outros princípios da escola ativa para a legitimação de valores e regras morais internalizados pelo aluno através de experiências nas relações e nos conflitos morais e cognitivos, perguntamos aos professores pesquisados se consideram possível desenvolver um ambiente social cooperativo, onde os alunos participam ativamente das decisões, na construção das normas e regras da sala de aula e na verificação do cumprimento destas regras.

Todos os professores pesquisados consideraram ser possível a aplicação destes princípios em sala de aula, entretanto, 6 (seis) deram ênfase a apenas um aspecto do procedimento *self government*; a construção conjunta de regras e legitimação de norma, vejamos:

[...] tipo o contrato didático que a gente faz no início do ano letivo? Para a turma ter digamos um...encaminhamento. Ahh digamos quando acontece alguma coisa você volta a falar no contrato didático: _Lembra o que foi decidido? [...] (Pf. 1)

Então, eu acho que nessa turma, agora que ela já tem esse conceito, sabe, começando a se formar do que é respeitar, do que é viver em harmonia, eu acho que daria para fazer agora esses combinados junto [...] (Pf. 2)

É possível sim, nós fazemos no início do ano, todo ano letivo tem, nós construímos as normas né? As regras de boa convivência em sala de aula, todo o ano é construído. Então a gente constrói junto tudo o que nós vamos fazer dentro de sala de aula. Aí eles mesmos cobram, porque eles sabem... então eles constroem, e na hora de construir as regras eles são mais rígidos do que nós professores para construir estas regras, só que daí no cumprimento das regras daí é que pega (risos). (Pf. 3)

Com alguns alunos, porque quando nós iniciamos com os alunos no início do ano, nós trabalhamos a construção de regras e combinados dentro de sala de aula [...] seria uma boa, por que a partir do momento que eles constroem, estabelecem as regras, as

convivência, os combinados dentro da sala de aula, eles se cobram, eles se cobram por que tinha um combinado. (Pf. 5)

Eu acho possível e necessário. Você só cumpre uma norma quando você estabeleceu, é muito mais fácil do que quando é imposto para você, então até nós se é imposto algo para você pode ter certa resistência, mas quando você participa da elaboração você fica se policiando porque você sabe que foi a tua ideia. Eles mesmos retomam os combinados, eles dizem “azar o teu”, quando alguém descumpre. (Pf. 6)

Eu acredito que é possível, porque a gente consegue fazer sempre no início do ano é minha prática fazer os combinados com os nossos alunos, então aquilo que a gente combina, e não sou eu que crio, aquilo que a gente combina como regra e como norma do ano inteiro, a gente está sempre lembrando [...] (Pf. 7)

Conforme apontam os excertos acima a ênfase dada à construção de regras, normas e punição pelo aluno objetivam, na visão destes pesquisados, a manutenção da ordem e do respeito mais do que a promoção de autonomia no sentido de cumprimento destas regras. Lembrando que a escola ativa vai além das experiências de construção coletiva de regras e possíveis sanções, mas corresponde a um modelo onde é promovida uma experiência de construção moral e os ambientes e condutas pedagógicas são colaborativos, aspecto não apontado neste quesito.

Observamos ainda nas declarações de 4 (quatro) professores algumas restrições à aplicação desta estratégia de educação moral enfatizada. Estas restrições apontam para o nível cognitivo e/ou imaturidade de algumas turmas da escola.

Um recurso pedagógico de resolução de problemas muito usado em contextos educativos é o de premiação por condutas adequadas ou a punição por uma falta premiando-as. Inquerimos nossos pesquisados sobre o uso ou não de sanções, quando o aluno apresenta uma conduta considerada inadequada e/ ou de premiações por condutas consideradas positivas. A figura 4.38 destaca as porcentagens obtidas:

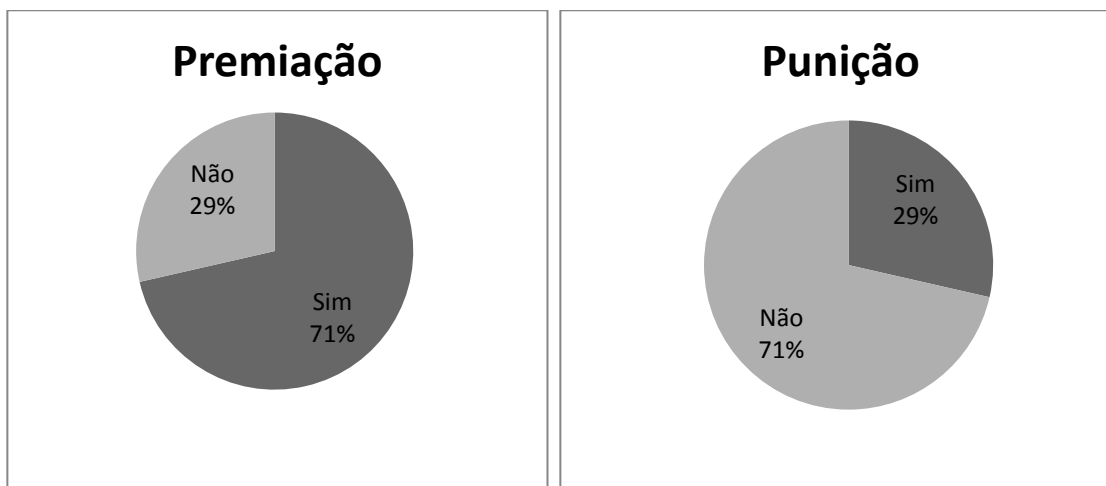


Figura 4.38: Porcentagens uso de premiação e punição, 2013.

No âmbito disciplinar, aqui entendida como infração de regras, observamos um baixo número de professores que afirmam utilizar de sanção por condutas inadequadas. Dois professores relataram que usam de estratégias como deixar de receber um prêmio combinado previamente ou deixar de ir a aulas extracurriculares.

Podemos observar no gráfico que o número de professores indicando o uso de premiação por boa conduta inverte-se na mesma proporção. Obtivemos indicativos variados no que se refere ao uso destas estratégias pelos 5 (cinco) professores que utilizam premiação por bom comportamento e participação em sala, dentre elas a distribuição de figurinhas, brindes, prêmios, brincar no computador ao final da aula e distribuição de cédulas de brinquedo para serem trocadas por prêmios ao final do bimestre. Este número indica que as normas e regras têm no reforço positivo uma estratégia de ensino, mas não é solicitado que a criança percorra de forma refletida o caminho de sua conduta, entretanto, um depoimento indica a opinião contrária à premiação e aponta uma prática de autorreflexão em busca de uma tomada de consciência:

[...] Eles tinham brigado na hora do recreio, os colegas, aí, eles ficam sentados ouvindo a musiquinha e depois quando eu desliguei eu falei, e aí já tiveram um tempo, agora vejam o que vocês precisam fazer, eu não sei o que vocês precisam fazer, aí

sabe o que eles fizeram? Apertaram-se as mãos e se abraçaram, muito lindo, eu tenho filmado lá. (Pf. 6)

De qualquer maneira observamos que as premiações tem um cunho meritocrático, assim alunos que tiveram boa conduta e participação recebem o prêmio e aqueles que agiram em desacordo com as normas não recebem, o que de certa forma pode ser considerado como uma punição. Como justificativa a esta estratégia uma professora revelou:

[...] Quando você tem uma atitude inadequada você tem que aprender desde pequeno que vai ter consequências, não é aquilo: aqui se faz aqui se paga, não é assim, mas que eles aprendam a analisar bem as suas atitudes o que você está fazendo se está certo ou se está errado [...] (Pf. 1)

Não encontramos indicadores totais de uso de procedimentos de educação moral tal qual sugeridos por Piaget (1930/1996), entretanto, parcialmente e de forma isolada, pudemos observar algumas estratégias, como a roda de conversa utilizada por uma das pesquisadas, quando lhe é questionado se utiliza da estratégia diariamente ou apenas quando ocorre algum problema, responde:

[...] é diariamente que surge, não tem como não trabalhar esse assunto é diário e só não funciona quando a gente não aborda diariamente e aí eles começam a se dispersar novamente, porque essa formação de valores, da moralidade, é uma coisa que é na repetição. (Pf. 6)

Algumas narrativas espontâneas indicam o ensino colaborativo e a cooperação sendo utilizadas ou vivenciadas, estas práticas foram expostas por 4 (quatro) professoras pesquisadas que dizem aproveitar todas as oportunidades que surgem para a reflexão dos alunos quanto à solidariedade e a generosidade:

Por exemplo, uma criança não está bem. E, então vamos ajudar: a solidariedade, fulano, você vai levar ela no banheiro, você pega isso para ela, ajude ela, daí eu vou explicando, isso é respeito, isso é amizade, é solidariedade humana, daí você vai dando os ganchos, aproveitando os ganchos [...]. (Pf. 1)

É no sentido de cooperação que eu trabalho muito, um ajudando o outro cooperando, sabe por que eu tenho alunos que tem níveis

diferentes, então o que sabe mais as vezes está ensinando para o outro e alguns que tem o mesmo nível, daí trabalham juntos. E eu também trabalho nesse sentido de um estar ajudando o outro. (Pf. 3)

Eles são bem solidários. (Pf. 4)

Então eles estão tão acostumados a tentar compreender as dificuldades dos outros só que o C. ele é realmente muito ciumento ele não aceita. (Pf. 5)

Estes elementos de análise confirmam a observação do elevado índice de solidariedade e generosidade demonstrado nos dilemas morais. Estes sentimentos morais são catalisados nas vivências diárias da cooperação formando o respeito mútuo, experienciados na escola, elementos fundamentais para o avanço para a autonomia moral.

4.4.3 Discussões Desenvolvimento Moral na Escola Especial

Através das entrevistas com a equipe pedagógica e com os professores de alunos pesquisados foi possível conhecer as práticas pedagógicas da escola de educação especial quanto aos encaminhamentos curriculares e metodológicos utilizados para o desenvolvimento moral e as estratégias utilizadas na resolução de conflitos.

Analisamos os resultados obtidos nas entrevistas com os pedagogos e as professoras em conjunto, pois, houve similaridade nas respostas dos dois grupos, permitindo avaliarmos em que medida os encaminhamentos estão contribuindo para a construção da autonomia do grupo de alunos.

A forma como a escola conduz ou não a resolução de conflitos explicita a consciência que a instituição tem sobre o desenvolvimento moral infantil. Como visto no Cap. 2, normalmente as atividades de pedagogia moral ocorrem em tempos e disciplinas pré-determinadas, fixas e por intermédio de lições que nem sempre se relacionam com conflitos ocorrentes. Conforme Assis e Vinha, (2003, p. 9) “[...] os conflitos só são possíveis na interação e a ausência deles reflete relações de respeito unilateral, em que raramente há discordâncias, brigas ou discussões, pois apenas uma das partes detém a autoridade, o poder a razão”.

Pudemos observar que os conflitos que ocorrem se dão por razões variadas e muito próprias da adolescência. Os conflitos são resolvidos em sala de aula, através do diálogo, porém um diálogo unilateral, o professor fala e o aluno ouve. Observamos em grande parte dos depoimentos que esta conversa é para evitar reincidências e manter a ordem disciplinar. Não é estimulado ao aluno percorrer o caminho de sua falta, ou refletir sobre esta, já que é utilizado o verbalismo moral denominado pelos professores como diálogo.

Não há conflitos entre professores e alunos, esta constatação traz um primeiro indicador de respeito unilateral, que já fora observado nos dilemas que colocavam em choque a razão com a subordinação do adulto ou naqueles em que haviam professores como protagonistas. O respeito unilateral baliza esta relação.

Observamos outros indicadores claros de respeito unilateral. Um deles foi exposto pelas pesquisadas Prof. 7 e Prof. 3, em que afirmam que os alunos ao pensarem sobre punições sugerem sanções bastante rígidas, mas têm dificuldades para compreender os seus deveres. Outro é o de que a maioria dos professores demonstra usar o verbalismo para resolver conflitos, e, finalmente, a maioria não usa uma estratégia contínua para dirimir conflitos ou problemas de relacionamento, apenas quando surgem problemas.

Normalmente as escolas de modo geral, quando promovem alguma experiência pedagógica de ação moral, esta é realizada por uma disciplina específica e se dá através de discursos denominado por Piaget como “verbalismo moral”, pois acreditam que “[...] do mesmo modo que a escola à séculos pensa ser suficiente falar a criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência.” (PIAGET, 1930/1996, p.14)

Quanto a isto observamos que na escola pesquisada, quando trabalhado de forma intencional, os conteúdos de desenvolvimento moral estão inseridos na disciplina de ensino religioso, entretanto, os resultados demonstram pontos relevantes a se considerar: o primeiro deles é que os professores não deixam de aproveitar fatos e acontecimentos vivenciados pelo aluno para o ensino da moral, o segundo ponto é que o ensino se dá de forma contínua, o terceiro ponto é que a maioria salienta que ocorre um foco interdisciplinar, pois estes temas poderão ser

tratados em todas as disciplinas. Assim, necessidades contingenciais, histórias pessoais e situações cotidianas são utilizadas tanto na disciplina específica para este fim, quanto em qualquer uma das outras.

Quanto à metodologia utilizada especificamente na disciplina de ensino Religioso as estratégias utilizadas citadas foram o uso de literatura, vídeos e músicas com a finalidade de extrair a moral. Apesar de ter havido um relato de aproveitamento de uma situação vivida por um aluno com um texto literário, a maioria trabalha mais no sentido de nominar e conceituar os sentimentos morais do que refletir sobre eles nos momentos em que vivenciam.

Diante disto, encontramos neste espaço, alguns indícios de ensino de moral verbalista na resolução de conflitos e nas estratégias metodológicas da disciplina de ensino religioso, na qual utilizam questões geradoras previamente estabelecidas e sem correlação com conflitos reais. Estas situações inspiradas na literatura; principalmente fábulas, filmes, sermões ou ainda exemplos de heróis, podem estabelecer deveres e regras de fora para dentro da consciência infantil, que muitas vezes caem no vazio ou levam a criança a compreender a moral apenas como submissão a vontade do adulto, de forma unilateral. Lembramos que:

É necessário ressaltar que a imposição de regras, crenças e verdades prontas e completamente elaboradas dificulta a descentração da criança, favorecendo o seu egocentrismo natural, auxiliando a manutenção do pensamento heterônomo, pois a conduz a uma obediência pura e simples, sem a necessária reflexão. (VINHA, 2000, p. 83-84)

Isto se deve à falta de orientação e formação sobre desenvolvimento moral. As instâncias superiores, SEED-Secretaria de Estado da Educação e DEEIN-Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, não orientam ou promovem capacitações com vistas ao desenvolvimento sócio moral da pessoa com deficiência intelectual, bem como, não norteiam um trabalho de educação moral, nos moldes sugeridos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). De acordo com o relato dos professores, os órgãos estaduais, sugerem que a disciplina de Ensino Religioso possa abordar o ensino de valores para a convivência e a diversidade religiosa e a história das crenças sem focar apenas a religião hegemônica. No entanto, os profissionais possuem autonomia para

discutir, bem como para decidir a metodologia dos temas voltados a valores, sentimentos morais e religião.

Indicando esta ausência de orientação e observância aos Parâmetros Curriculares Nacionais, observamos que ao indagarmos sobre estratégias de desenvolvimento social cooperativo e respeito mútuo, ou *self government*, estas estratégias são compreendidas apenas por um encaminhamento que seria a construção conjunta de normas e a legitimação destas, denominados pelos professores por contrato didático ou combinados. Porém, observamos que a estratégia visa mais a legitimação das regras para facilitar a condução da resolução de conflitos e sanar problemas de indisciplina. Além disso, muitos professores consideraram que estratégias como estas não surtem efeito em turmas com maiores comprometimentos cognitivos.

Muitas escolas, mantendo uma prática secular, utilizam recursos pedagógicos de resolução de conflitos com técnicas de reforço positivo por condutas adequadas, premiando-as. Entretanto, no âmbito da disciplina, aqui entendida como infração de regulamentos, é usual punir uma falta com a separação da criança infratora do grupo, privando-a de um passeio, de uma brincadeira, das aulas que mais gosta ou do recreio, tudo isto para que ela pense sobre o que fez. Ou seja, a proibição pela proibição, não é solicitado que ela percorra o caminho de sua transgressão e reflita.

A prática de punição foi relatada por apenas dois professores, entretanto, a premiação é usada por quase todos como visto nos depoimentos das pedagogas e da maioria das professoras. Com a intencionalidade de motivar ou manter a ordem, os merecedores dos prêmios são àqueles que tiverem um emblema de boa conduta e participação em sala de aula.

Conforme apontado nas fontes consultadas o verbalismo moral e as punições e premiações, conservam uma personalidade heterônoma, pois Piaget (1930/1996, p.32) assevera que tanto recompensas quanto punições são marcas da heteronomia, ela é exterior, para conquistá-la é preciso ter boa conduta, já que as normas e regras são impostas pelo reforço ou punição de uma conduta considerada adequada, estratégias comportamentalistas. Possivelmente o sucesso apontado por uma das pedagogas pesquisadas (Pedagoga 4) acerca

das conversas com os alunos envolvidos em conflitos seja a permanência deste aluno na moral da heteronomia.

As narrativas espontâneas de quatro professoras apontam para o ensino colaborativo e a cooperação que são utilizadas como estratégias por alguns professores e também vivenciadas pelos alunos. A convivência em uma escola especial é de doação ao outro, de se solidarizar com as necessidades especiais do outro, de defender o outro de hostilidades e de se colocar no lugar do outro.

Desta forma, podemos afirmar que na relação afetiva sentimentos intraindividuais de cooperação nascem das relações interindividuais de respeito mútuo e solidariedade em que a alteridade se faz presente de maneira experimentadamente intensa.

Em suma quanto aos procedimentos de educação moral sugeridos por Piaget (1930/1996), observamos o uso de algumas estratégias destoantes da proposta piagetiana, pois notamos alguns problemas: a condução das resoluções de conflito, o uso de premiações e punições e a manutenção do respeito unilateral.

Embora não haja na escola pesquisada um trabalho sistematizado de ações democráticas, apenas algumas ações isoladas que atendem parcialmente aos princípios de cooperação, o próprio modelo pedagógico mobiliza a colaboração e o respeito mútuo, assim há indícios de interferências escolares tanto positivas quanto negativas na construção do desenvolvimento moral dos pesquisados, elementos que iremos discutir nas conclusões deste trabalho.

5. CONCLUSÕES

A proposição deste estudo foi a análise do processo de construção da noção de justiça e da cognição de crianças e pré-adolescentes com deficiência intelectual e possíveis indícios de interferências escolares na constituição da moral destes sujeitos. Para tanto um caminho metodológico se impôs para a compreensão do funcionamento cognitivo, da construção da noção de justiça e para a busca de indícios reveladores de influências metodológicas e sociais do meio escolar especializado na constituição da vida moral destes sujeitos. Este caminho será retomado agora de maneira a condensar cada um de seus aspectos conclusivos, para, enfim, elencarmos os indícios de interferências escolares.

5.1 ASPECTO COGNITIVO

Analisando conjuntamente os resultados teóricos apresentados aos dados empíricos, podemos concluir que as crianças e adolescentes pesquisados operam seu raciocínio de forma pré-lógica, alimentado pelos esquemas da intuição. Apresentam uma fragilidade do mecanismo do pensamento devido a invariâncias fruto de raciocínios oscilantes o que leva a um falso equilíbrio por falta de mobilidade interna, sendo o principal responsável o egocentrismo e a ausência de reversibilidade no seu pensamento.

Há uma nítida variação entre o nível pré-operatório inicial e pré-operatório completo. Esta variância foi constatada pelas contradições em seus pensamentos, pelo raciocínio justaposto, pelo raciocínio sincrético, pelas dificuldades em compreender as transformações, as conservações, a lógica das relações e das classes e pelo uso do raciocínio transdutivo.

As ações mentais são operadas no plano representativo, concreto, são imitações da realidade, características estas que explicam a dificuldade em executar as experiências mentais ou ações abstratas.

5.2 DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE JUSTIÇA

Um alto nível de submissão ao adulto imprime marcas heterônomas no raciocínio moral de nossos pesquisados. Observamos responsabilidade objetiva, clamor por sanções expiatórias, crença na justiça imanente, confusão entre retribuição e sanção e entre justiça retributiva e distributiva.

Contudo, o igualitarismo que é progressivo, conforme a heteronomia perde força, é desenvolvido com a cooperação, a alteridade, o altruísmo. Sentimentos morais que são vivenciados no cotidiano do espaço escolar e de regularidades dos contextos familiares permitem o despontar de um igualitarismo simples.

Considerando que o conflito mais experienciado pelos pesquisados está na escolha entre justiça retributiva e distributiva, os pesquisados travam uma guerra constante entre o respeito unilateral advindo da coação adulta e do respeito mútuo proveniente das relações colaborativas vivenciadas, uma luta de forças contrárias.

5.3 DESENVOLVIMENTO MORAL E COGNITIVO

Confirmando o paralelismo entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento afetivo constatamos que duas frentes interferem no desenvolvimento moral de nossos sujeitos pesquisados, uma cognitiva e outra afetivo/social.

No âmbito cognitivo a construção das operações é ainda incompleta, assim a não conservação operatória reflete na não conservação de conceitos e julgamentos morais. A irreversibilidade dificulta a execução de correspondências, inversões de pensamentos, generalizações, pois os sentimentos morais também dependem da conservação, da reversibilidade, do equilíbrio entre assimilação e acomodação de ligar significativo a significado para permitir conceituações.

Nossos pesquisados tomam consciência de suas ações mentais por abstração pseudoempírica, apesar das ações do sujeito sobre os objetos, ainda não é totalmente lógica. Não se preocupam com as contradições e em provar

conceitos, pois a etapa pré-conceitual é ausente de deduções e elaboração de conceitos, fruto do egocentrismo e da irreversibilidade.

Observamos que a contradição baliza o desenvolvimento moral e cognitivo, oscilações entre níveis foram observados em ambos, já que devido a uma inteligência prática falta-lhes coordenar o plano representativo. A irreversibilidade e a não conservação são os grandes responsáveis por estas oscilações e contradições.

Porquanto, asseveramos neste grupo de pesquisados, a relação entre desenvolvimento moral e cognitivo, contudo, este não foi determinante em todos os casos. Este não determinismo demonstra a influência dos aspectos afetivos e sociais como motivador e até inibidor de avanços para o desenvolvimento da autonomia.

Pontuando as análises em conjunto da construção da habilidade operatória e da noção de justiça, de modo amplo o obstáculo ao desenvolvimento da capacidade operatória e da moral é o respeito unilateral, produto da dependência e da submissão ao adulto, que traz em seu bojo outras interferências.

Contudo, ao mesmo tempo, observamos que ao não ter o adulto a balizar suas relações e a ditar seus rumos ocorre uma tentativa de ruptura ao obstáculo da coação adulta revelando a capacidade, mesmo que incipiente, de separar justiça de submissão. Mostras foram dadas de respeito mútuo, reciprocidade e solidariedade.

5.4 PROCEDIMENTOS DE EDUCAÇÃO MORAL

Aspectos positivos e negativos foram observados na condução dos procedimentos de educação moral da escola pesquisada. Em relação a aspectos negativos constatamos que os conflitos são tratados através de diálogo unilateral ou utilizando estratégias de punição ou reforço positivo. Ocorrem sanções quando o aluno comete uma falta com diálogos repreensivos, perda de prêmios e atividades prazerosas, já comportamentos socialmente positivos são valorizados através de elogios e prêmios.

Alguns princípios do *self government* são adotados de forma isolada e esparsa, como o estabelecimento coletivo de regras e sanções aos infratores, mas percebe-se que é enaltecida mais como uma ferramenta para disciplinar os alunos e facilitar o controle do que para favorecer um ambiente cooperativo e solidário. Observamos que por vezes a metodologia utilizada na disciplina de Ensino Religioso utiliza o verbalismo moral através de filmes e literatura, sem reflexão na ação. Diante destes elementos, constatamos que o respeito unilateral também baliza a relação professor/aluno.

As instâncias superiores não orientam encaminhamentos curriculares e metodológicos para o desenvolvimento moral, apenas restringem o trabalho à disciplina de ensino religioso de acordo com as “Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais” (PARANÁ/SEED, 2010).

Como aspectos positivos apontamos a indicação por muitos professores de um trabalho interdisciplinar, aproveitando situações conflitivas experimentadas pelo aluno e de forma contínua, indicando que, mesmo com restrições e ausência de orientações, possuem autonomia.

Além disso, narrativas permitiram-nos observar algo já constatado na análise dos dilemas morais, a cooperação e a colaboração espontânea da criança e adolescente com DI, na coordenação da maturação, das experiências e da interação social, é valorizada e construída nas vivências pedagógicas.

5.5 INDÍCIOS DE INTERFERÊNCIAS ESCOLARES

Apuramos bibliograficamente e empiricamente alguns elementos que interferem na constituição da moral de crianças e adolescentes com DI. Elementos estes que constata a hipótese que não cabe apenas à escola a manutenção destes sujeitos em níveis intermediários de desenvolvimento moral, apesar de esta possuir suas responsabilidades. Isto significa que os resultados das interferências escolares observadas na constituição da moral de nossos sujeitos de pesquisa, sofrem interferências externas e da própria constituição endógena dos sujeitos pesquisados.

No âmbito cognitivo a ausência de reversibilidade e a descentração típica do período de desenvolvimento em que os participantes se encontram têm consequências no desenvolvimento cognitivo e moral e no âmbito da interação social e afetiva, a obediência cega ao adulto em decorrência do respeito unilateral alimentada pela crença historicamente construída de incapacidade autônoma produziu a submissão da pessoa com DI e conseqüentemente o respeito unilateral ao adulto, incluído aí, o professor.

Na escola a condução das resoluções de conflito, o uso de premiações e punições colaboram com a manutenção do respeito unilateral. No que concerne à moral estes problemas têm causas externas, a saber: ausência de orientações de instâncias superiores, ausência de formação em desenvolvimento da moral e a interferência social e familiar na subjetivação histórica do DI.

Felizmente, não só de interferências negativas vive a moral de nossos pesquisados. O desenvolvimento moral rumo à autonomia tem nos próprios sujeitos a sua maior ferramenta. Produto de uma necessidade social vivenciada e experimentada, a alteridade e a cooperação espontânea, que foi construída na coordenação de fatores maturacionais e sociais em processo de equilibração, que os fazem naturalmente solidários. O modelo pedagógico da escola favorece e estimula a interação social colaborativa. A figura 5.1 indica de forma resumida as interferências encontradas:

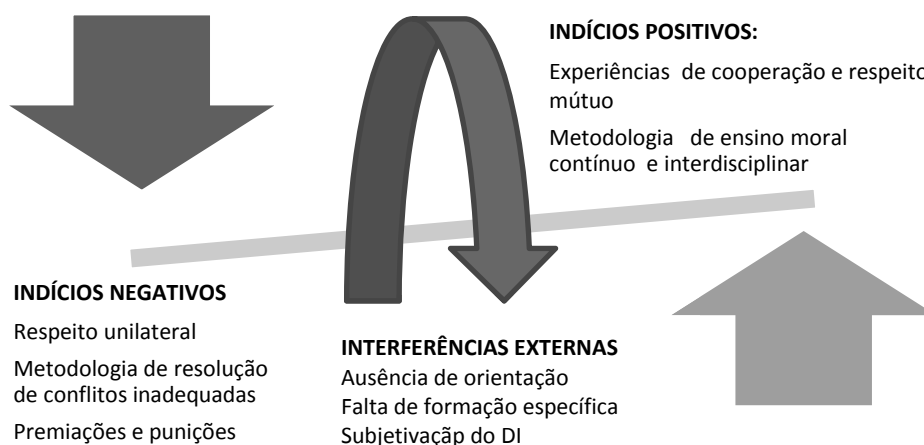


Figura 5.1 Interferências escolares na noção de justiça, 2013.

Podemos, desta feita, concluir que encontramos indícios negativos de interferências escolares como o respeito unilateral, a metodologia de resolução de

conflitos inadequada e o uso de premiações e punições, em contraponto observamos indícios positivos como as experiências de cooperação, o respeito mútuo e a metodologia promovida pelos professores no dia a dia da escola. Estas interferências escolares também sofrem interferências externas (representada pela seta azul), como a ausência de orientação das instâncias superiores, as interferências sociais e familiares na subjetivação histórica do DI.

Na relação cognição/moral, concluímos que o desenvolvimento da moral, independentemente de avaliarmos apenas a noção de justiça, caminha a uma velocidade desigual. No âmbito moral a cooperação e a solidariedade são valorizadas e estimuladas, no entanto, cognitivamente estratégias construtivistas não são empregadas, pelo contrário, as atitudes e falas revelam que se trabalha com os alunos como se permanecessem no nível pré-operatório e com metodologia e estratégias comportamentalistas.

Se na moral são trabalhados os conteúdos observando o papel do outro, utilizando perguntas desafiadoras, provocando conflitos, na cognição são executadas estratégias de recompensas e punição. Ao agir de forma indutiva, dá-se respostas prontas, a criança imita e como um treino a mesma executa a ação, mas não compreende o “processo” implicado nessa execução. Ilusoriamente demonstra avanço, mas sem ativação das estruturas de acomodação, sem provocar desequilíbrios ela não ultrapassa o estado pré-operatório atual, mesmo sendo capaz de chegar ao operatório concreto.

No âmbito cognitivo o sujeito psicológico precisa predominar sobre o sujeito epistêmico, ou seja, deve prevalecer a totalidade do sujeito envolvendo cognição, afetividade, o biológico e as relações entre o mundo físico e social. Os resultados indicam que apenas o sujeito epistemológico está sendo considerado no processo educativo e ainda de maneira comportamentalista, enfim, é preciso estimular as trocas e interações sociais também na resolução de problemas lógico matemáticos.

5.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados avaliamos em que medida estes dados poderão colaborar com o desenvolvimento moral e intelectual de nossos sujeitos de pesquisa e demais alunos que compõem esse vasto campo do saber pedagógico. Entendemos que permitirá uma reflexão quanto às metodologias de trabalho no âmbito cognitivo e moral e na formação inicial e continuada dos professores e pedagogos.

Esperamos que profissionais da educação especial possam compreender que boas estratégias educativas são aquelas que permitem que dados assimilados possam ser aprimorados por outros em maior nível de complexidade, ocorrendo a acomodação, que em um novo ciclo de estímulos promovam esse círculo motor catalisado pelos estímulos do meio. É preciso compreender a pessoa com DI de uma nova forma, como protagonista de suas ações intelectuais, estimulando conflitos, promovendo situações problematizadoras, de um modo construtivista, de tal modo que o nível inferior incorpore novos dados em suas estruturas.

No caso do DI, o que se espera é que ele passe de uma estrutura intuitiva para uma estrutura operatória. Através da oportunização de acesso a atividades que desencadeiem uma ação mental de conflito, organizando sistemas de classificação e agrupamentos que permitam construção da reversibilidade e não apenas de imitação, inclusive Piaget (1972, p. 36) descreve que para as estruturas intuitivas se tornarem operatórias é preciso “[...] prolongar a ação já conhecida do sujeito nos dois sentidos, de maneira a tornar estas intuições móveis e reversíveis.[...]”

Além disso, estimular as crianças para que consigam fazer análise de conjuntos e não apenas de forma unívoca, a fim de que a criança se liberte de seu pensamento intuitivo nas relações de ordem, continuidade, distancia, medidas, tempo, etc.

Se a noção de permanência obedece a uma lei que se inicia na aquisição de substância que é adquirida aos 7 (sete) anos, a noções de conservação e peso que são mais tardias necessitam ser expostas a criança prolongando as ações de

seu pensamento. As noções de conservação implicam na reversibilidade, assim, uma vez adquiridas permitem ao pensamento uma mobilidade e uma capacidade de operar, o que permitirá realizar multiplicações lógicas e compreender efetivamente a noção de número, espaço, tempo e causalidade.

A construção das estruturas do desenvolvimento moral ocorre em um processo ativo e de contínua interação da criança com seu meio através de ampliação e inclusão de novos eventos e situações aos esquemas já elaborados. O desenvolvimento moral, como vimos, é um processo que de início se sustenta na coação moral adulta, na submissão e no egocentrismo, mas conforme a sua estrutura lógica e ampliação das relações e experiências avançam, evolui para a autonomia moral e o descentramento. Esta evolução é favorecida por um ambiente cooperativo, pois permite as trocas, aspecto positivo encontrado no espaço escolar pesquisado. Mas ainda deve ser evitada a manutenção da imposição coercitiva das regras, ou seja, leis e sanções precisam ser coletivamente discutidas.

Caso a escola tenha como fim o desenvolvimento de um aluno autônomo, não apenas no sentido de liberdade, mas em uma acepção de ser responsável pelas escolhas pessoais, ser solidária às necessidades do outro, que saiba questionar leis e regras autocráticas, ela precisa propiciar um ambiente moral.

Como visto, moral não se ensina com lições verbais, ela se desenvolve na experimentação da criança a situações de conflito. Para que seja levada a refletir sobre as ações e os pontos de vistas de cada envolvido, as assembleias morais e os métodos ativos de educação moral foram procedimentos preceituados por Piaget (1930/1996, p. 20), já que permitem a diminuição do seu egocentrismo e a ampliação de sua vontade de cooperar e pertencer a um grupo.

Além disso, a descentração do sujeito precisa ser trabalhada, no sentido de que compreenda as várias dimensões de um problema e não apenas a sua própria e compreenda a realidade sobre outras perspectivas, estimulando a realização de trocas entre pares e para que empregue a reciprocidade e conseqüentemente a reversibilidade de seu pensamento.

É preciso ainda ponderar que a premiação por conquistas ou comportamentos socialmente positivos reforça o egoísmo e a busca pelas satisfações privadas. O altruísmo, como um dos mais avançados sentimentos de

cooperação não encontra espaço para se desenvolver. Esta estratégia de pedagogia moral não favorece uma experimentação da criança para que verdadeiramente possa refletir sobre seus atos e assim obedecer as regras pela sua própria vontade e pela necessidade de manter seu elo social.

Em sala de aula apenas um sistema de regras democraticamente acordado torna possível a convivência, devendo sempre estar sustentado em princípios justos, já que “[...] sem justiça não há sociedade possível, não há ética legítima [...]” (LA TAILLE, 2006, p. 62).

Piaget (1930/1996, p. 9) postula que a forma como a escola conduz o processo de construção moral determinará se esta irá: “[...] constituir personalidades autônomas aptas à cooperação ou sujeitos submissos durante toda a sua existência a coação exterior.” Diante desta consideração parece ser simples escolher a autonomia moral, a solidariedade e a equidade social, mas para isto torna-se imperativo romper com elementos que favorecem a moral unilateral na escola e principalmente fora dela.

Acreditar na potencialidade da pessoa com DI deve ser o catalizador de ações que reposicionem o sujeito com DI como mero espectador de ações para protagonistas de suas operações intelectuais e morais com a certeza que nenhuma oportunidade educativa lhe foi negada para o alcance da equibração.

Como continuidade a este estudo ressaltamos a necessidade de aprofundamentos das interferências sociais e afetivas no desenvolvimento moral das pessoas com deficiência intelectual e a aplicação de procedimentos de educação moral e intelectual construtivista, utilizando a cooperação e a problematização para resolver situações de conflito para fazê-los pensar de forma lógica, para, enfim, proceder análises quanto à contribuição ao desenvolvimento cognitivo e moral autônomo do DI.

Além disso, empreender uma pesquisa similar à realizada neste trabalho, com crianças típicas, em mesma faixa etária e abrangência geográfica seria de grande valor para avaliar se os níveis de desenvolvimento cognitivo e moral obedecem à mesma lógica encontrada nesta pesquisa com crianças e adolescentes atípicos.

REFERÊNCIAS

AAIDD. *Frequently Asked Questions on Intellectual Disability* Disponível em <http://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.VNuVHPnF9qU>. Acesso em: 11 fev. 2015.

ARAÚJO, U.F. O Ambiente Escolar e o Desenvolvimento do Juízo Moral Infantil. In Macedo, Lino (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105-135.

ASSIS, O. Z. M. de e VINHA, T.P. O Processo de Resolução dos Conflitos Interpessoais na Escola Autoritária e Democrática. *Revista IANE: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v.1 n. 1, novembro, 2003.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126 p.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.146 p.

CARRAHER, T.N. *O Método Clínico: Usando os Exames de Piaget*. São Paulo: Cortez, 1994.

DELVAL, J. *Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DE VRIES, R. e ZAN, B. *A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DOLLE, J.M. *Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

DOLLE, J.M. BELLANO, D. *Essas Crianças que Não Aprendem: diagnósticos e terapias cognitivas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

DUSKA, R.; WHELAN, M. *O Desenvolvimento Moral na Idade Evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.

GUIMARAES, S.R.K.; STOLTZ, T & V.R. BOSSE. Da Tomada de Consciência à Metacognição. In GUIMARAES, S.R.K; STOLTZ, T.(ORG.) *Tomada de Consciência e Conhecimento Metacognitivo*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

GOULART, I. B. *Piaget: Experiências Básicas Para Utilização Pelo Professor*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GARCIA, J. ; VESTENA, C.L.B. *Análise das Publicações da Revista Brasileira de Educação Especial (2005-2010) Sobre a Moral da Criança*. Anais XVII Semana de Iniciação Científica. UNICENTRO, 2012.

INHELDER, B. *Le Diagnostic du Raisonnement chez les Débiles Mentaux*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1969. (Original publicado em 1943)

INHELDER, B.; BOVET, M. E SINCLAIR, H. *Aprendizagem e Estruturas do Conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

KAMMI, C. *A Criança e o Número: implicações educacionais da teoria de Piaget para atuação junto a escolares de 4 a 6 anos*. Campinas, SP: Papirus, 1991.

KESSELRING, T. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LA TAILLE, Y. de. A Educação Moral: Kant e Piaget. In Macedo, Lino (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 137-178.

_____. *Moral e Ética: Dimensões Intelectuais e Afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. *Educar*, Curitiba, n. 19, p. 23-37. 2002. Editora da UFPR. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2079>. Acesso em 27/02/2014.

_____. Desenvolvimento Humano: Contribuições da Psicologia Moral. *Psicologia USP*, vol.18 n.1, São Paulo, Mar. 2007, p. 11-36.

LIMA, L. de O. *Piaget Para Principiantes*. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1980.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In Macedo, Lino (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

_____. Injustiça e Escola: Representações de Alunos e Implicações Pedagógicas. In: TOGNETTA, L. R. P. (org.) *Virtudes e Educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 17-36.

_____. Valores na Escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MORO, M. L. F. *Aprendizagem Operatória: a interação social da criança*. São Paulo: Cortez, 1987.

MICOTTI, M.C. de O. *Piaget e o Processo de Alfabetização*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 1987.

PARANÁ/ SEED. *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba, PR :Secretaria de Estado da Educação, 2010.

_____. *Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas*. Curitiba: SEED-PR., 2012.

PIAGET, J. *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus, 1994. (Original publicado em 1932)

_____. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. (Original publicado em 1936)

_____. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. (Original publicado em 1945)

_____. *A Representação do Mundo na Criança*. 2ª ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005. (Original publicado em 1947)

_____. *O Raciocínio na Criança*. Rio de Janeiro: Record, 1967. (Original publicado em 1947).

_____. *Seis Estudos de Psicologia*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

_____. Os Procedimentos de Educação Moral. In Macedo, Lino (org). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36 (Original publicado em 1930).

_____. *A Construção do Real na Criança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. (Texto original publicado em 1937)

_____. *Psicologia da Inteligência*. Rio de Janeiro: Fundo Universal de Cultura, 1958.

_____. *Para Onde Vai a Educação?* Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1973. (Original publicado em 1948)

_____. *Problemas Gerais de Investigação Interdisciplinar e Mecanismos Comuns*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1973.

_____. *Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. Tradução de Saltini e Cavenaghi (Texto original publicado em 1954)

_____. [et al.] *Abstração Reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. (Texto original publicado em 1977)

_____. Problemas de Psicologia Genética. In *Os Pensadores*. São Paulo: Abril, 1975.

PIAGET, J; SZEMINSKA, A. *A Gênese do Número na Criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. (Original publicado em 1964)

PIAGET, J; INHLEDER, B. *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Difel, 1982.

QUEIROZ, S. S., RONCHI, J. P. & TOKUMARU, R. S. (2009). Constituição das Regras e o Desenvolvimento Moral na Teoria de Piaget: Uma reflexão Kantiana. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 69-75. Disponível em www.scielo.br/prc. Acesso em 13/08/2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. Bärbel Inhelder Procura Falsear o Modelo Piagetiano; antes da Teoria de Popper (?) *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2002, 15(3), pp. 569-572.

_____. *Em Busca de Sentido na Obra de Jean Piaget*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

SAMPAIO L.R. A Psicologia e a Educação Moral. *Psicologia Ciência e Profissão*, 2007, 27 (4), 584-595.

SCHÖGL, E. Ensino Religioso. In PARANÁ *Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais*. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SOUZA, L. L. e VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia & Sociedade*; 21 (3): 343-352, 2009.

STOLTZ, T. Interação Social e Tomada de Consciência da Noção Lógica. In GUIMARAES, S.R.K; STOLTZ, T.(ORG.) *Tomada de Consciência e Conhecimento Metacognitivo*. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 111-152.

_____. *As Perspectivas Construtivista e Histórico-Cultural na Educação Escolar*. Curitiba: IBPEX, 2011.

STOLTZ, T. & WALGER, A. A. R. O Problema da Afetividade e da Consciência em Piaget e Freud. In & GUÉRIOS & STOLTZ, T. *Educação e Alteridade*. São Carlos: EdUFScar, 2010. p. 127-133.

TOGNETTA, L. R. P e ASSIS, O.Z. M. de. A Construção da Solidariedade na Escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.1, p. 49-66, jan./abr. 2006.

TOGNETTA, L.R.P. *A Construção da Solidariedade e a Educação do Sentimento na Escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

_____(org.) *Virtudes e Educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

_____. Uma Reflexão Sobre as Regras na Escola que Pretende Formar Para a Autonomia e Superar Suas Microviolências. In: TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S.

e VICENTIN, V.F. *Quando os Conflitos nos Pertencem*: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

UNESCO, 1948. Declaração dos Direitos do Homem. Disponível em portal.mj.gov.br. Acesso em 17/03/2014.

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

VINHA, T.P. e ASSIS, O.Z.M. *A Autonomia, as Virtudes e o Ambiente Cooperativo em Sala de Aula*: a construção do professor. In *Virtudes e Educação*: o desafio da modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. P.159-197.

VINHA, T.P. *O Educador e a Moralidade Infantil*: uma visão Construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras: São Paulo: FAPESP, 2000.

WEISS, M. L.L. *Psicopedagogia Clínica*: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. 4^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A: CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUIÇÃO PESQUISA

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-PAIS

APÊNDICE C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-PROFESSORES E PEDAGOGOS

APÊNDICE D: EXEMPLO PROTOCOLO DE ANÁLISE DAS PROVAS OPERATÓRIAS PIAGETIANAS

APÊNDICE E: FICHA DE ANÁLISE DAS PROVAS OPERATÓRIAS

APÊNDICE F: EXEMPLO PROTOCOLO DE ANÁLISE DILEMAS

APÊNDICE G: FICHA DE ANÁLISE DILEMAS

APÊNDICE H: PROTOCOLO DE ANÁLISE PROFESSORAS

APÊNDICE I: PROTOCOLO EQUIPE PEDAGÓGICA

APÊNDICE J: ADAPTAÇÕES DILEMAS EM QUADRINHOS

APÊNDICE K: PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUIÇÃO PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



CARTA DE ANUÊNCIA

Prezado Senhor Presidente e Senhora Diretora:

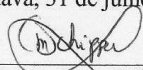
Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “O Processo de Construção da Moral e da Cognição de Crianças com Deficiência Intelectual” a ser realizada na Escola de Educação Básica na Modalidade Especial Anne Sullivan mantida pela APAE de Guarapuava, pela aluna mestranda em educação, pelo PPGE-UNICENTRO, Carla Maria de Schipper, sob orientação da Prof. Dra. Carla Luciane Blum Vestena, pesquisa vinculada à dissertação da referida aluna.

A pesquisa possui os seguintes objetivos: Analisar o processo de construção do desenvolvimento moral da justiça e da cognição de crianças com deficiência intelectual e discutir as influências das experiências de interação escolar no desenvolvimento do juízo moral das crianças pesquisadas. Os sujeitos alvo serão 25 alunos, com idades entre 10 a 12 anos, que frequentam a escolarização no ensino fundamental e com potencial acadêmico. A coleta de dados para a pesquisa será aplicada em duas fases: a primeira realizando oito provas operatórias com vistas a situar a etapa de desenvolvimento intelectual de cada sujeito pesquisado e a segunda etapa compõem-se da apresentação de 11 dilemas morais para compreensão do desenvolvimento do senso de justiça, através de uma entrevista aberta e semiestruturada utilizando o método clínico piagetiano. O processo investigativo terá a duração de três meses.

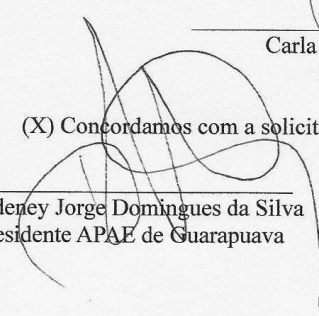
Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 196/96 que trata da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.


Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Guarapuava, 31 de julho de 2013.


Carla Maria de Schipper
Pesquisadora

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação


Valdeney Jorge Domingues da Silva
Presidente APAE de Guarapuava


Elisandra A. Schroeder
Diretora da Escola Anne Sullivan – Ed
Inf Ens Fund, na modalidade Educ Especial

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- PAIS
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 filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MORAL E DA COGNIÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERFERÊNCIAS ESCOLARES**, sob a responsabilidade de Carla Maria de Schipper, que irá investigar o processo de construção do desenvolvimento moral da justiça e da cognição em crianças com deficiência intelectual e discutir as influências das experiências de interação escolar no desenvolvimento do juízo moral das crianças. Esta pesquisa se justifica pois não há estudos na área sócio moral, sendo este estudo pioneiro no Brasil.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa, seu (sua) filho (a), em uma primeira etapa, irá realizar 12 provas piagetianas para avaliar o seu desenvolvimento lógico, serão realizadas 2 sessões individuais de 50 min. Na segunda etapa, serão apresentados 17 dilemas morais para a criança refletir e responder como julga uma situação de tomada de decisão, visando localizar a criança em uma das etapas de desenvolvimento moral. Serão necessárias de 3 a 4 sessões individuais com duração de 50 min. Todo o processo será realizado nos meses de, outubro, novembro e dezembro de 2013, no período em que ele frequenta a escola e faremos de modo a não prejudicar o andamento das atividades escolares do seu filho. Para as duas provas será utilizado o Método Clínico elaborado por Jean Piaget que permite uma interação direta entre o investigador e o sujeito pesquisado, que se realiza mediante entrevistas muito abertas nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento da criança ao longo da situação prática ou dos dilemas, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Lembramos que a participação de seu (sua) filho (a) é voluntária, ele (ela) tem a liberdade de não querer participar, e poder desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as entrevistas e avaliações, sem nenhum prejuízo.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: Os procedimentos de avaliação do pensamento operatório e a entrevista dos dilemas poderão trazer algum desconforto como dificuldade na compreensão das provas e dos dilemas, bem como para responder aos questionamentos. Alguns poderão de início sentir-se constrangidos com a presença do pesquisador e do gravador e filmadora. Alguns alunos poderão apresentar baixo limiar de concentração e motivação. O tipo de procedimento apresenta um risco mínimo que será reduzido pela liberdade e interação com o pesquisador, o aluno se não tiver motivado para fazer a prova ou a entrevista pode realizar em um outro momento. A pesquisadora fará um contato bastante interativo e com brincadeira de modo que os momentos de

pesquisa possam ser bastante agradáveis aos alunos.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de diagnosticar o nível operatório dos alunos, estimular sua cognição, permitir autorreflexão acerca do desenvolvimento da moral, auxiliar a criança a se perceber como agente de seu desenvolvimento e de sua autonomia, estabelecer estratégias de ação visando a inserção de práticas de desenvolvimento moral nos currículos e nas ações educativas da escola pesquisada, estimular o desenvolvimento da cooperação e da autonomia moral, propor à instituição escolar a realização de um programa sócio educativo de desenvolvimento da cooperação e da reciprocidade, com vistas ao alcance da autonomia dos alunos, auxiliando na construção sua independência cognitiva e moral.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Se seu(sua) filho(a) precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado(a) por causa da pesquisa, ou se o pesquisador descobrir que ele (ela) tem alguma coisa que precise de tratamento, ele (ela) será encaminhado(a) pela pedagoga Nilce Tussolini, Rua Luiz Ciscato, 75, para o Centro de Saúde da APAE situado na Rua Luis Ciscato, 123.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o seu (sua) filho (a) nos fornecer, ou que sejam conseguidas por avaliações, serão utilizadas somente para esta pesquisa. As respostas, dados pessoais, imagem, avaliações intelectuais ficarão em segredo e o nome de seu (sua) filho (a) não aparecerá em lugar nenhum das entrevistas, imagens e entrevistas gravadas, fichas de avaliação etc. nem quando os resultados forem apresentados, para isto utilizaremos um código de identificação que garantirá a preservação da identidade das crianças. A destinação final dos materiais obtidos durante a pesquisa, sendo entrevistas gravadas e filmagens, após a transcrição e análises, serão apagados dos arquivos do computador pessoal e do HD externo. As transcrições literais das entrevistas, após as devidas análises e registros no informe de pesquisa, serão incineradas.

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: Carla Maria de Schipper

Endereço: Rua Presidente Artur da Costa e Silva, 402

Telefone para contato: 42- 3627-3141

Horário de atendimento: 13:00 as 17:00 hs

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

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso seu filho aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo que seu (sua) filho (a) participe 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 será submetido o seu (sua) filho (a) e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em autorizar a participação voluntária nesta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, ____ de _____ de ____.

Assinatura do Representante
Legal

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-
PROFESSORES E PEDAGOGOS

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),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MORAL E DA COGNIÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERFERÊNCIAS ESCOLARES**, sob a responsabilidade de Carla Maria de Schipper, que irá investigar o processo de construção do desenvolvimento moral da justiça e da cognição em crianças com deficiência intelectual e discutir as influências das experiências de interação escolar no desenvolvimento do juízo moral das crianças. Esta pesquisa se justifica pois não há estudos na área sócio moral, sendo este estudo pioneiro no Brasil.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA: Ao participar desta pesquisa você auxiliará no levantamento de informações sobre as práticas pedagógicas da escola de educação especial de onde os alunos pesquisados advêm, bem como sobre as experiências de interação social com o intuito de percepção das metodologias utilizadas para o desenvolvimento moral e das estratégias utilizadas na resolução de conflitos. Será realizada uma entrevista gravada, com perguntas estruturadas inquerindo quais os conflitos mais comuns e quais as estratégias utilizadas para resolvê-los, bem como para saber como são conduzidas as estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento social dos alunos. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado a entrevista, sem nenhum prejuízo para você.

2. RISCOS E DESCONFORTOS: O procedimento entrevista gravada que será utilizado, poderá trazer algum desconforto pela gravação. O procedimento apresenta um risco mínimo, que será reduzido pela liberdade e interação com o pesquisador e pela garantia de sigilo ao procedimento, bem como pela apagamento dos arquivos digitais de gravação após a inserção nos protocolos de análise.

3. BENEFÍCIOS: Os benefícios esperados com o estudo são no sentido de diagnosticar o nível operatório dos alunos, estimular sua cognição, permitir autorreflexão acerca do desenvolvimento da moral, auxiliar a criança a se perceber como agente de seu desenvolvimento e de sua autonomia, estabelecer estratégias de ação visando a inserção

de práticas de desenvolvimento moral nos currículos e nas ações educativas da escola pesquisada, estimular o desenvolvimento da cooperação e da autonomia moral, propor à instituição escolar a realização de um programa sócio educativo de desenvolvimento da cooperação e da reciprocidade, com vistas ao alcance da autonomia dos alunos, auxiliando na construção sua independência cognitiva e moral.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA: Se você precisar de alguma orientação por se sentir prejudicado(a) por causa da pesquisa, ou se o pesquisador descobrir que você tem alguma coisa que precise de tratamento, você será encaminhado(a) pela pedagoga Nilce Tussolini, Rua Luiz Ciscato, 75, para o Centro de Saúde da APAE situado na Rua Luis Ciscato, 123.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que você fornecer, serão utilizadas somente para esta pesquisa. As respostas, dados pessoais e gravação de voz, ficarão em segredo e o seu nome não aparecerá em lugar nenhum das entrevistas gravadas e das fichas de análise, nem quando os resultados forem apresentados, para isto utilizaremos um código de identificação que garantirá a preservação da sua identidade. A destinação final dos materiais obtidos durante a pesquisa, sendo entrevistas gravadas e filmagens, após a transcrição e análises, serão apagados dos arquivos do computador pessoal e do HD externo. As transcrições literais das entrevistas, após as devidas análises e registros no informe de pesquisa, serão incineradas.

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: Carla Maria de Schipper

Endereço: Rua Presidente Artur da Costa e Silva, 402

Telefone para contato: 42- 3627-3141

Horário de atendimento: 13:00 as 17:00 hs

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

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

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar 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 será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, ____ de _____ de ____.

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE D - EXEMPLO PROTOCOLO DE ANÁLISE DAS PROVAS OPERATÓRIAS PIAGETIANAS.

Aluno: P1 Data(s) de Aplicação: 09/10/2013 Sessões e Tempo de aplicação: 1 sessão 40' 04''

PROVAS	RESPOSTA	INFORMAÇÕES DADAS PELOS ALUNOS NA APLICAÇÃO DAS PROVAS		NÍVEL		
		ESTRATÉGIAS COGNITIVAS E PROCEDIMENTOS	ARGUMENTOS	P O I	P O O	C
1-Transvasamento de Líquidos	Copo alto	Observação e manipulação dos copos	Por quê? <i>Porque esse ficou com pouquinho e esse ficou mais cheio.</i> Porque é mais alto? <i>É mais alto</i>		X	
2-Conservação de massa	Salsicha	Manipulação das duas bolinhas de massa	Por que você acha que aqui tem mais massa? <i>Porque ficou grande né?</i> Ficou mais comprido? Aceno positivo com a cabeça		X	
3-Conservação de quantidades descontínuas	Copo alto	Solicitou colocar as pecinhas, foi insistente, independente da dificuldade motora. Observação	Por quê? <i>Porque eu ponhei (sic) mais neste daqui do que neste.</i>		X	
4-Conservação de número	Peras	Demonstração das fileiras Observação	Porque tem mais peras? <i>Porque tem mais desse aqui né?</i> Mais o que? <i>Mais, mais, desse daqui né?</i>		X	
5-Correspondência Termo a Termo	Agrupou todos os botões azuis	1ª tentativa: Agrupou todos os botões na horizontal 2ª tentativa Agrupou todos os botões a esquerda	1ª tentativa: Como foi para vc fazer esta fileira? <i>Foi difícil</i> Você acha que está igual? <i>Acho que não</i> 2ª tentativa Terminou? <i>Sim</i>		X	
6-Conservação de tamanho	Régua com pontas abertas, mesmo ao inverter as ponteiras	Observação	Você acha que tem uma régua maior? <i>Sim, essa daqui.(ponteiras abertas)</i> E agora que eu invertei? <i>Essa daqui (ponteiras abertas)</i> Você percebeu que eu só mudei as ponteiras? Aceno positivo com a cabeça		X	
7-Conservação de comprimento	A que foi abaixada	Observação	Uma ficou maior do que a outra? <i>Essa daqui.</i> Por que? <i>Porque esta é pequena e esta é grande</i>		X	264
8-Conservação de comprimento	Linha reta	Observação, manipulação e simulação	Por que? <i>Porque tem dois caminhos né? É que a gente anda nesse daqui(linha curva) e a gente corre neste daqui (linha reta)</i>		X	

Classificação						
9-Classificação Aditiva Visual	Classificação parcial	Manipulação e observação. Apesar do apoio realizou a separação de algumas peças. Separou círculos vermelhos grandes, um pequeno e alguns azuis, não classificou as peças azuis.	Essas outras peças você não vai separar? <i>Não, só essas aqui.</i>	X		
Seriação						
10-Seriação Simples	Não realizou a classificação de acordo com a ordem crescente	Encaixe aleatório das peças nos espaços, necessitando de apoio para mostrar os espaços vazios.	É isso então? <i>É</i>	X		
11-Seriação Complexa	Não realizou a seriação de acordo com a ordem crescente	Encaixou aleatoriamente sem observar a sequência de tamanhos		X		
12-Ordenação de Gravuras para Correspondências Seriais	Realizou de acordo	Observou o erro e realizou novamente			X	

PARECER FINAL: Aluno oferecia respostas rápidas, muito solícito, gostava de ajudar na organização das experiências e perguntava a todo momento quando iria “pegar” ele novamente. Apresenta dificuldade motora para deambulação e movimento de pinça, o que não dificultou na emissão das respostas. Aluno localizado em nível POI. LEGENDA: POI (pré-operatório inicial) PO (Pré-operatório) OC (Operatório Concreto)

APÊNDICE E – FICHA DE ANÁLISE DAS PROVAS OPERATÓRIAS

			CONSERVAÇÃO								CLASSIFICAÇÃO	SERIAÇÃO				DIAGNÓSTICO
ALUNO	SEXO	IDADE	1-Transvasamento de Líquidos	2-Conservação de massa	3-Conservação de quantidades descontínuas	4-Conservação de número	5-Correspondência Termo a Termo	6-Conservação de tamanho	7-Conservação de comprimento 1	8-Conservação de comprimento 2	9-Classificação Aditiva Visual	10-Seriação Simples	11-Seriação Complexa	12-Correspondências Seriais		
1	M	11,0	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	POI	POI	POI	PO	POI	
2	M	12,1	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
3	M	13,3	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
4	M	9,9	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
5	F	14,4	PO	PO	PO	PO	POI	PO	PO	PO	POI	POI	POI	POI	POI	
6	M	12,3	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	POI	POI	POI	POI	POI	
7	M	14,6	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
8	F	12,1	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
9	M	11,2	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
10	M	13,1	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
11	M	12,1	PO	PO	PO	PO	POI	POI	PO	PO	POI	POI	POI	POI	POI	
12	F	10,8	PO	PO	PO	PO	PO	POI	PO	PO	POI	POI	POI	PO	POI	
13	M	14,1	PO	PO	PO	PO	POI	PO	PO	PO	POI	POI	POI	POI	POI	
14	M	10,1	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
15	M	11,7	PO	PO	PO	PO	POI	PO	PO	PO	POI	POI	POI	PO	POI	
16	F	11,2	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
17	M	12,6	PO	PO	PO	PO	POI	PO	PO	PO	POI	POI	POI	PO	POI	
18	M	11,9	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	POI	POI	POI	POI	POI	
19	M	11,1	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	POI	POI	POI	PO	POI	
20	F	11,1	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	
21	M	11,8	PO	OC	OC	OC	OC	OC	OC	OC	OC	OC	OC	OC	OC	
22	M	12,8	PO	PO	PO	PO	POI	PO	PO	PO	POI	POI	POI	POI	POI	
23	M	14,3	PO	PO	PO	PO	POI	PO	PO	PO	POI	PO	POI	POI	POI	
24	M	13,3	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	POI	POI	POI	PO	POI	
25	M	12,9	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	POI	PO	PO	
26	F	12,6	PO	PO	PO	PO	POI	PO	PO	PO	PO	POI	POI	POI	POI	
27	F	10,3	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	PO	POI	POI	POI	POI	POI	

APÊNDICE F - EXEMPLO PROTOCOLO DE ANÁLISE DILEMAS

ALUNO: P1 IDADE: 11;1 DATA(S) DE APLICAÇÃO: 23/10/2013 e 30/10/2013 SESSÕES E TEMPO DE APLICAÇÃO: 1-29:44 2-23:06

	DILEMA	NOÇÃO AVALIADA	RESPOSTA	ARGUMENTO	RESPOSTA AO CONTRA-ARGUMENTO	OBSERVAÇÕES	RESULTADO		
							H	I	A
1	AS XÍCARAS	REALISMO MORAL	1ª tentativa: menino 1 2ª tentativa: menino 1 RESPONSABILIDADE OBJETIVA	1ª- Porque não era pra cair, não era pra quebrar. 2ª- porque ele não podia ter quebrado.	<i>Mas porque você acha que ele é mais culpado?</i> 1ª- Porque quebrar 8 xícaras tá errado, né? <i>E esse aqui que pegou doces escondido da mãe?</i> 2ª- Esse quebrou só uma.	Foi necessário repetir a história duas vezes	X		
2	PINTURAS	REALISMO MORAL	Menino 1 RESPONSABILIDADE OBJETIVA	Ele não podia fazer isso, daí o pai dele vai surrar ele.	<i>Porque ele sujou muito a roupa?</i> É	Pede para deixar a história no seu colo para poder ler.	X		
3	TESOURAS	REALISMO MORAL	Menina 1 RESPONSABILIDADE OBJETIVA	Porque não podia fazer aquele buraco...e essa daqui foi só um pedacinho.			X		
4	ROUBO	REALISMO MORAL	Menina 2 RESPONSABILIDADE SUBJETIVA	Porque ela não podia roubar	<i>Porque vc acha que o roubo dele é menos grave do que o dela?</i> Porque a amiga dele tá passando fome. <i>Essa aqui era só para se enfeitar?</i> É	Inicialment e pergunto se ele sabe o que é roubar, ele diz: Não pode roubar, é ladrão <i>E ladrão faz o que?</i> Pega as coisas dos outros		X	
5	E AGORA?	REALISMO MORAL	Essa menina e ele também. Os dois? É RESPONSABILIDADE OBJETIVA	Porque os dois tão errado	<i>Porque os dois estão errados?</i> Porque ela pegou o passarinho e ele comeu o chocolate da mãe dele.		X		
6	O MENINO E A BOLA	SANÇÃO/JUSTIÇA A RETRIBUTIVA	<i>Esse menino merece uma punição?</i> Merece		<i>O pai dele está pensando em dar uma punição para</i>			X	

			<p><i>Que punição você daria para ele?</i> Castigo <i>Que castigo vc daria?</i> Ficar sem jogar bola <i>Quanto tempo?</i> 14 mês</p>		<p><i>ele, mas tá em dúvida e vc vai ajudar em uma possibilidade de punição aqui:</i> Qual vc escolhe? Você acha que é a mesma que vc já tinha falado? Fica em dúvida quanto a primeira, mas resolve escolher a última opção que seria não deixar ele brincar por uma semana.</p>				
7	A BONECA QUEBRADA	SANÇÃO/JUSTIÇA A RETRIBUTIVA	<p><i>Esse menino merece uma punição?</i> Uhuu <i>Porque?</i> Porque é errado quebrar as coisas dos outros <i>Que punição vc daria para ele</i> 1 mês <i>Um mês do que?</i> Nunca mais quebrar as coisas dos outros. <i>Mas e o castigo?</i> Um mês sem ir para a rua brincar</p>		<p><i>O pai dele está pensando em dar uma punição para ele mas está em dúvida, qual vc escolhe:</i> Pode ser a 1 <i>Essa vc acha?</i> Dar um dos brinquedos dele para ela? Não. Fazer ele concertar a boneca. <i>Consertar?</i> <i>Porque?</i> Porque é errado quebrar as coisas dos outros.</p>	<p>Apesar de escolher uma opção retributiva, não se dá por reciprocidade pois salienta a necessidade de punição para evitar reincidências.</p>			X
8	A MENINA E O VASO	SANÇÃO/JUSTIÇA A RETRIBUTIVA	<p><i>Essa menina merece punição?</i> Merece Qual punição vc daria para ela? Uma semana. Uma semana o que? Uma semana sem jogar bola.</p>		<p>A mãe dela está em dúvida qual punição daria? Qual vc acha? Punição 3 <i>Estragar a bola de vôlei dela?</i> Sim <i>Para ela não brincar mais?</i> É</p>				X
9	AS CRIANÇAS E AS TESOURAS	RESPONSABILIDADE COLETIVA	<p><i>É certo a mãe ter castigado os três, mesmo esse aqui não tendo desobedecido?</i> É certo.</p>	<p>Os três mereceram o castigo? Sim</p>	<p><i>Porque?</i> Porque sim. <i>Explique melhor esse porque sim.</i> Porque fez errado né? Pegar a tesoura e cortar.</p>	<p>Foi necessário contar a história duas vezes para que ele a compreendessem bem.</p>			X
10	CRIANÇAS NA BRINQUEDOTECA	RESPONSABILIDADE COLETIVA	<p><i>O que o professor deveria fazer na tua opinião:</i> Ponha de castigo. <i>Quem?</i> O que quebrou o triciclo. <i>Mas o professor</i></p>	<p><i>Porque vc acha que nenhum?</i> É, porque, porque, ninguém quebrou né?</p>	<p><i>Porque não punir nenhum?</i> Porque esses não quebraram o triciclo.</p>	<p>Foi necessário repetir a história e lembrar alguns fatos para diminuir</p>			X

			<i>não sabe que foi ele. Então eu pergunto o professor deve dar castigo para todos eles ou não punir ninguém?</i> Todos Todos? Não nenhum.	<i>Ah sim, mas um deles quebrou né?</i> É esse daqui né... <i>Mas vc escolhe não punir nenhum?</i> É		suas contradições, entretanto, manteve-se titubeando entre as respostas. No início manifesta a necessidade de de sanção, mas depois acha que o grupo não merece pagar pela falta de um componente.			
1 1	ROUBANDO LARANJAS	JUSTIÇA IMANENTE	<i>Você achou que eles fizeram uma coisa errada?</i> Eu achei. <i>Se eles não tivessem roubando eles teriam caído, ou foi um castigo eles caírem?</i> Foi um castigo. <i>Quem castigou eles?</i> A mãe deles.	<i>Mas a mãe deles não sabia?</i> Silencia e pensa <i>Mas foi um castigo, eles caíram porque estavam roubando?</i> Ahaa. (Aceno positivo com a cabeça)		Atribui uma sanção automática que no caso foi dada, na opinião dele, pela mãe dos meninos.	X		
1 2	O MENINO E A FACA	JUSTIÇA IMANENTE	<i>Será que ele caiu esse tombão porque ele desobedeceu na escola?</i> Eu acho "também." <i>Então foi um castigo ele ter caído?</i> Foi	<i>Quem vc acha que deu esse castigo?</i> A diretora <i>Quem?</i> A diretora dele.		Crê em uma justiça automática a vinda de alguém mais velho. Quando utiliza a conjunção também demonstra concordar com a história anterior.	X		
1 3	FILHA PREFERIDA	JUSTIÇA RETRIBUTIVA X JUSTIÇA DISTRIBUTIVA	<i>O que vc acha dessa atitude da mãe de dar mais coisas para a menina do que para o menino?</i> Eu acho errado né?	Os dois merecem? É Não é porque ela é mais obediente que ela merece ganhar mais? Não.		Inicia um questionamento das atitudes do adulto em solidariedade de a crianças menos privilegiadas			X
1 4	PASSEIO NO LAGO	JUSTIÇA RETRIBUTIVA X	<i>O que vc acha que a mãe deveria</i>	O pequenin		Sua reação		X	

		JUSTIÇA DISTRIBUTIVA	<p>fazer?</p> <p>Tinha que fazer outro para ele.</p> <p>Mas como ela ia fazer se eles moravam longe?</p> <p>O que vc acha que a mãe deveria fazer?</p> <p>Ir a pé embora.</p>	<p>ho iria ficar sem comer?</p> <p>Não</p> <p>Mas ela e os irmãos teriam que ir embora?</p> <p>É</p>		<p>demonstra igualdade na distribuição, mesmo que todos tivessem que ir embora.</p>			
15	AJUDANDO A MAMÃE	CHOQUE À SUBMISSÃO DO ADULTO	<p>O que vc achou da atitude dessa mãe?</p> <p>Eu não achei nada.</p> <p>Como assim? Vc achou certo a mãe dela mandar ela fazer todo o serviço?</p> <p>Não, porque o piã ia varrer e ela ia lavar a louça.</p>	<p>Mas o que vc achou disso, do piã não fazer a parte dele?</p> <p>É errado né?</p> <p>Mas vc não concordou da mãe fazer isso?</p> <p>Não</p>	<p>O que vc faria se você estivesse no lugar dessa mãe?</p> <p>Eu falava: venha varrer a casa! Iria atrás do menino?</p> <p>É</p>	<p>Achou a ordem injusta e questionou a atitude da mãe.</p>			X
16	COMPRANDO PÃO	CHOQUE À SUBMISSÃO DO ADULTO	<p>O que vc acha disso?</p> <p>Eu acho esse daqui. (Aponta para um dos meninos o que nunca vai ao mercado)</p>	<p>Mas o que vc acha do pai que mandava sempre apenas um fazer as compras?</p> <p>Porque ele não reclamava né?</p> <p>Mas vc acha isso certo?</p> <p>Não</p>	<p>O que você faria?</p> <p>Mandava todo mundo ir no mercado</p>	<p>Acha a atitude injusta defendendo a igualdade de tratamento das crianças.</p>			X
17	MENINO MAU	JUSTIÇA NA RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS	<p>Vc acha que é certo o menino ter escondido a mochila do menino malvado.</p> <p>Eu acho certo</p>	<p>Mas se acontecesse com vc o que vc faria?</p> <p>Eu contaria para a minha professora</p>		<p>Pensou pela justiça por reciprocidade procurando pagar o mal com mal e caso acontecesse com ele demonstra resposta heterônoma dizendo que recorrerá ao professor</p>	X		

APÊNDICE G – FICHA DE ANÁLISE DILEMAS

ALUNO	DESAJEITAMENTOS									ROUBO						SANÇÃO											
	1			2			3			4			5			6			7			8					
	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A
1	1			1			1				2		1				2				2		1				
2	1				2			2			2			2			2				2			2			
3		2			2			2			2			2			2				2				3		
4	1			1				1			1			1			2			1			1				
5	1			1				1			2			2			2			2			2				
6	1			1				1			2			1			2			1			1				
7		2		1				1			1			2			2			1			1				
8		2		1				1			2			2			1			1					3		
9	1			1					2		1			2			2				2				3		
10		2		1					2			2					3					3			2		
11	1			1				1			1			1			3			1			1				
12	1			1				1			1					2			1			1					
13		2			2				2		1			1			2			1				2			
14	1			1				1			1			1			1			1			1				
15	1			1				1			2			1			2			1			1				
16		2			2			1			2			2			1			2					3		
17	1			1				1			1			1			3			1				2			
18	1			1				1			1			1			1				3			2			
19	1			1				1			1			1			1				2				3		
20		2			2				2		2			2			2					3	1				
21	1			1				1			2			2				3			2				3		
22	1				2				2		1				2			2			1			1			
23	1				2				2		1			2			1							2			
24	1			1				1			2			1				3			2				3		
25	1				2				2		1			2			2					3			3		
26		2		1				1			2			2				3			2				3		
27	1			1				1			2			2				3				3	1				
SOMA	19	8	0	19	8	0	18	9	0	13	14	0	12	15	0	6	14	7	12	10	5	11	7	9			

ALUNO	PUNIÇÃO / RESPONSABILIDADE COLETIVA			JUSTIÇA IMANENTE			JUSTIÇA RETRIBUTIVA/DISTRIBUTIVA			CHOQUE À SUBMISSÃO ADULTA																	
	9			10			11			12			13			14			15			16					
	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A	H	I	A
1	1				2		1			1				3			2				3			3			
2			3	1				2		1				3			2				3			3			
3			3					2			2			3			2				3			3			
4			3				3	1			1			2			1				2			1			
5			3				3	1			1			1			1			1				1			
6			3	1				1			1					3				3				3			
7			3				3		2		1			1			1				3			3			
8			3				3			3			3			2				3				3			
9		2					3		3	1				1					3		3			2			
10			3				3	1			1			1				2			3			2			
11		2		1				1			1			1				2			1			1			
12	1						3	1			1			1			1				3			1			
13	1			1				1			1				2			2			1			2			
14		2		1				1			2			1				2				3		3			
15		2					3	1			1			1				2				3		3			
16			3				3	1			1				3				3			3		3			
17	1			1				1			1			1				3		1				3			
18	1			1				1			1			1			1			1				1			
19			3				3	1				2		1			1				2			3			
20			3				3		2			3			3					3				3			
21			3						3	1			1				3			3				3			
22	1						2			3	1				3			2						2			
23		2					3	1			1				3	1					2			2			
24		2		1				1			1			1				3			3		1				
25			3				3			3			3					3			3			3			
26			3				3	1			1			3				3			3			3			
27		2					2			1			1				2			2			1				
SOMA	6	7	14	8	4	15	18	4	5	21	3	3	14	3	10	7	10	10	5	5	17	7	5	15			

ALUNO	JUSTIÇA ENTRE CRIANÇAS			-			Total Geral
	17			TOTAL			
	H	I	A	H	I	A	
1		2		8	12	9	29
2			3	3	18	15	36
3	1			1	20	18	39
4	1			12	6	6	24
5			3	9	10	9	28
6			3	9	4	18	31
7			3	8	8	15	31
8			3	4	8	27	39
9	1			6	12	15	33
10			3	4	14	18	36
11			3	13	4	6	23
12		2		13	4	6	23
13		2		8	18	0	26
14		2		11	8	6	25
15			3	9	8	12	29
16			3	4	10	24	38
17			3	12	2	12	26
18			3	14	2	6	22
19			3	9	6	15	30
20		2		1	16	24	41
21		2		5	10	21	36
22			3	6	16	9	31
23			3	7	14	9	30
24			3	9	6	15	30
25			3	2	8	33	43
26			3	4	8	27	39
27			3	8	12	9	29
SOMA	3	6	18	199	264	384	847

APÊNDICE H - PROTOCOLO DE ANÁLISE ENTREVISTA PROFESSORAS

Quais são os conflitos mais comuns que ocorrem na sua sala de aula?

Prof.	Resposta
Pf. 1	... por brincado ainda não sabem muito dividir as coisas, sabe. Mas brigar outra coisa não. ...na hora da brincadeira, na hora de um jogo, talvez ainda não aprendeu a perder, ou aquela rivalidade
Pf. 2	... por ser uma sala só com meninas, com seis meninas, o que mais eu tive que fazer interferência diária foi a questão do ciúme . Elas estão naquela fase assim de preferência por amiga...
Pf. 3	...Eles fazem muito por disputa , eles disputam por várias coisas: um quer ser mais que o outro, mesmo na atividade, mesmo “eu quero jogar este jogo” aí eles não conseguem repartir...
Pf. 4	Olha, na verdade, esta turma aqui é muito “10”. ... Eles tem uma atenção assim em tudo o que você fala, e se alguma palavra que saiu assim erradamente e você questionou, nossa ali acertou e não tem problema nenhum mais...
Pf. 5	O conflito, principalmente em relação ao J. eles não aceitam o J. na sala... ...por que daí um briga e o outro defende. É um preconceito entre eles na verdade.
Pf. 6	O mais comum mesmo, é a questão de aluno que não para quieto , ele mexe no caderno do outro, passa na frente, enquanto o outro está copiando, o conflito que eles tem é só mais esse, por que o restante eles já venceram.
Pf.7	Na minha turma observo mais essa questão de apelidos , sabe que é muito forte, então um apelida o outro, o outro se sente no direito de apelidar também e assim, por mais que você tente falar , conversar, persiste isso o ano inteiro.

Entre você e seus alunos também ocorrem conflitos?

Prof.	Resposta
Pf. 1	Não, não, não. Eles respeitam, eles tem respeito entre eles assim.
Pf. 2	Mais entre elas...
Pf. 3	Não! Com eles não, nem na turma da manhã nem na turma da tarde não tem conflito nenhum.

Pf. 4	Não!
Pf. 5	Não, só esse problema.
Pf. 6	Não, mas já teve, no início do ano teve de aluno que surtava daí ele foi defender o colega, ele estava batendo, aí ele bateu em mim também, só que ele superou e não tem surtado nem com os colegas mais.
Pf.7	Não!

Como você resolve estes conflitos?

Prof.	Respostas
1	Bom daí a gente para, eu converso, a gente resolve através do dialogo.
2	Com diálogo, às vezes eu tenho que falar assim de uma maneira mais dura.
3	É no diálogo.
4	<i>Então nem precisa perguntar como você resolve, não acontece conflito.</i>
5	Primeiro eu tento mostrar para eles perceberem que todos nós temos as nossas dificuldades
6	Eles mesmos já têm o jeito deles, eles já resolvem.
7	Eu sempre coloco a criança que coloca o apelido, na situação do outro, você gostaria que chamassem você disso, ou fizessem isso para você, é a forma que eu encontro.

O seu plano de trabalho docente prevê o trabalho com temas relacionados ao desenvolvimento moral e promoção de valores cooperativos?

Prof.	Respostas
1	A gente trabalha dentro do conteúdo de ensino religioso, só que o ensino religioso a gente está trabalhando em consonância direta com outros conteúdos, a gente trabalha os valores, as regras de boa convivência, respeito, solidariedade, humildade, amizade, a gente trabalha juntamente com outros conteúdos.
2	Bem na verdade quando eu cheguei eu peguei o PTD pronto né? Então eu fui trabalhando porque estava lá. Então nessa parte do Ensino Religioso tinha esta questão de valores, então foi isso que eu fui pegando de acordo com essa necessidade. O que foi a necessidade maior, trabalhar a amizade, o respeito, então isso eu fui colocando no meu diário, no meu semanário, então todos os dias registrado que era trabalhado isso esses valores.
3	Prevê, daí nós temos o Ensino Religioso, nós temos todo um planejamento e a gente vai trabalhar em cima daqueles planejamentos também, que daí tem conteúdos mesmo. Mas além dos conteúdos eu aproveito em outras áreas também, eu não deixo de trabalhar só no Ensino Religioso.
4	Dentro do ensino religioso, né? Que tem estas propostas
5	É na parte de ensino religioso que a gente trabalha
6	Diariamente, em todas as coisas que vai, até se eu for trabalhar alimentação, já vai ser previsto o que vai ser trabalhado de valores nesta questão. Tem ensino religioso, contempla que é para trabalhar esses valores.
7	Tem, sempre durante o ano inteiro então a gente já sabe porque dentro de ensino religioso já faz essas abordagens, então na verdade eu não falo sobre religião mesmo, é na verdade em todos os momentos em sala de aula a gente está aproveitando para falar sobre isso, questão de compreensão, gratidão, todos os valores que são imprescindíveis para a vida a gente...

Há orientação sobre metodologia a ser utilizada?

Prof.	Resposta
1	Olha que eu saiba que em ensino religioso, eu só sei que não se pode falar em Deus... É você não pode pender para uma religião, você não pode falar em Deus e eu aproveito a disciplina de Ensino Religioso para trabalhar as regras de boa convivência os valores, né?
2	Já recebeu o PTD pronto
3	Tem as orientações. Usamos o <i>referencial da educação básica</i> , na realidade, é adaptado né, o nosso currículo aquele do primeiro aos quarto anos. Na disciplina de ensino religioso só não só no ensino religioso, mas você acaba trabalhando outras áreas porque você tem autonomia para isso, e tem literaturas maravilhosas que dá para trabalhar, então você não vai deixar de trabalhar.
4	Na disciplina de ensino religioso, mas com autonomia.
5	A gente segue a proposta curricular dentro dos conteúdos lá a gente vai decidir como trabalhar, mas eu me baseio naquela proposta (ensino religioso), mas a metodologia sou eu que tenho a minha autonomia.
6	Tem ensino religioso, contempla que é para trabalhar esses valores. <i>E essa orientação veio de?</i> Veio da SEED (Secretaria de Estado da Educação), no início do ano com o currículo, para abordar estas questões de valores mesmo.
7	A gente está seguindo aquele livro “dos 9 anos” lá, e ali é o ensino religioso bem a risca, com crenças, mitos, credences, aquela coisa toda, até espiritismo, então a gente até optou por não colocar daquela forma e foi um consenso no início do ano com as pedagogas e deixar ensino religioso mais dentro dos valores, respeito mútuo, diversidade religiosa, a gente trabalhou as diversidades religiosas, mas foi junto com a equipe que agente decidiu, não levar tão a risca porque lá é muito profundo os temas que são abordados e aí deixamos dessa forma.

Como são trabalhados os conteúdos de educação sócio moral e promoção de valores, tendo em vista o desenvolvimento moral dos alunos?

Prof.	Respostas
1	<i>Ahh sim você não deixa de aproveitar ...</i> É ... as oportunidades, e colocar...eu uso bastante assim...coisas do dia a dia deles historia pessoal, sabe? Pra gente colocar, está vendo: então aconteceu isso, poderia ter sido assim, então a gente sempre está fazendo isso. <i>Então é isso que eu tinha que te perguntar, quando acontece alguma situação em sala de aula, digamos, que deu oportunidade de tratar o assunto sobre solidariedade, sobre generosidade ou sobre resolução de conflitos você aproveita?</i> Aproveito. Por exemplo, uma criança não está bem. E, então vamos ajudar: a solidariedade, fulano, você vai levar ela no banheiro, você pega isso para ela, ajude ela, daí eu vou explicando, isso é respeito, isso é amizade, é solidariedade humana, daí você vai dando os ganchos, aproveitando os ganchos...
2	Bem na verdade também é de uma forma mais oral. Sabe? De acordo com a necessidade, elas vem me contando alguma coisa que aconteceu, se brigaram fora da sala de aula, então eu sempre deixei assim, o que acontece fora da sala de aula tem que ser resolvido lá, mas quando é assim, uma coisa muito séria a gente pára para fazer esta interferência. Então o que foi que aconteceu? Foi certo foi errado? Daí a gente conversa com o grupo, sempre, mas em forma de diálogo. E sempre assim tem um resultado positivo, porque no final sempre quem fez o errado acaba indo pedir desculpa para quem ofendeu.
3	Isso, e nas situações que acontecem, nas situações do dia a dia, quando acontece

	<p>alguma coisa você vai chamar a atenção, vai fazer eles refletirem que aquilo que ele está fazendo não é o correto, empurrar o aluno que acontece de chutar o outro.</p> <p><i>Mas daí você usa a literatura?</i></p> <p>Quando é intencional, daí eu uso a literatura.</p>
4	<p>Olha, eu uso bastante história, que eles amam, amam de paixão, e a história dramatizada em si, músicas, que é o que prende mais a atenção porque eles gostam muito né? Então eu acho que fica mais fácil de eles compreenderem.</p>
5	<p>É na parte de ensino religioso que a gente trabalha, até essa semana eu estava trabalhando o egoísmo, tentando resolver estas situações que acontecem em sala de aula, por que um não sabe esperar o momento do outro, né?</p> <p><i>Então você trabalha no ensino religioso, mas pelo que deu para perceber na tua fala você aproveita os momentos de crise, de conflitos, de situações reais para também abordar as questões de relacionamento, né?</i></p> <p><i>E você estimula sempre essa associação da vida real com o desenvolvimento moral?</i></p> <p>Eu acho que para eles tem que ser assim, né? Por que senão sempre o que acontece ali, aquelas situações, aprender a respeitar as diferenças.</p>
6	<p>Na verdade eu nem trabalho ela específica eu sempre trabalho concomitante com as outras, e quando ocorre um fato isolado, ou acontece no refeitório alguma coisa algum problema, daí neste momento eu volto para a sala de aula e o que nós fazemos muito é o diálogo aberto, eu falo, eles falam, eles compartilham.</p> <p><i>E você tem uma prática diária desta roda de conversa ou é quando acontece algum problema?</i></p> <p>Não, é sempre! Também faço, eu observo as coisas que estão acontecendo com as outras turmas aí eu falo com os meus</p> <p>... é diariamente que surge, não tem como não trabalhar esse assunto é diário e só não funciona quando a gente não aborda diariamente e aí eles começam a se dispersar novamente, porque essa formação de valores, da moralidade, é uma coisa que é na repetição</p>
7	<p>Eu tenho trabalhado com textos, né? Textos informativos que tenham alguma reflexão e videozinhos também, é a forma que eu trabalho com eles né, figuras que oportunamente está relacionado com o que você já está trabalhando naquele bimestre aí a gente traz para eles deixa junto com o material para eles estarem vendo com as imagens e vídeo eu tenho trabalhado bastante, porque é a única forma de mantê-los um pouquinho mais atentos e depois poder manter uma roda de conversa, que a gente faz, como ontem que a gente estava trabalhando um conteúdo se você não faz uma reunião ao redor da tua mesa fica muito, eles se dispersam muito na atenção, então na verdade o vídeo é uma forma que eu consigo trabalhar com eles para prender mais a atenção e tem tido bastante resultado positivo.</p>

Você acha possível desenvolver um ambiente social cooperativo, onde os alunos participam ativamente das decisões, na construção das normas e regras da sala de aula e na verificação do cumprimento destas regras?

Prof.	Respostas
1	<p>Eu acho que depende do nível cognitivo da criança né? Eu acho que os meus, na idade deles ainda não, eles são muito imaturos para ajudar na tomada de decisões, eles são muito imaturos, mas acredito que tenha outras turmas aqui que tenha condições.</p> <p><i>Mas pelo menos na sala de aula você acha que teria condições?</i></p> <p>Na sala de aula sim. _ O que você acha fulano o que que nós fazemos agora?</p>

	<p><i>Você acha que é possível?</i> Coisas simples, né?</p>
2	<p>Então, eu acho que nessa turma, agora que ela já tem esse conceito, sabe, começando a se formar do que é respeitar, do que é viver em harmonia, eu acho que daria para fazer agora esses combinados junto, no início eu acredito que não, se fosse fazer isso, sem elas terem esse conhecimento eu acho que não teria muito efeito.</p> <p><i>Você diz eles saberem o conhecimento das regras das normas?</i> Isso primeiro. <i>Mas hoje elas já estariam preparadas?</i> Estariam.</p> <p>Porque daí eu acho que até seria interessante porque elas iam se cuidar mais, né? Iam ajudar, então vocês acham que digamos, vamos ter essa regra se alguém não cumprir isso o que poderia acontecer? Elas mesmas iam dizer, então se alguém estivesse indo para o caminho de descumprir uma regra dessa, vamos tomar cuidado porque vocês mesmas decidiram que vai acontecer isso? Você quer que aconteça isso? Então essa é uma maneira bem boa de trabalhar também.</p>
3	<p>É possível sim, nós fazemos no início do ano, todo ano letivo tem, nós construímos as normas né? As regras de boa convivência em sala de aula, todo o ano é construído. Então a gente constrói junto tudo o que nós vamos fazer dentro de sala de aula. Aí eles mesmos cobram, porque eles sabem... então eles constroem, e na hora de construir as regras eles são mais rígidos do que nós professores para construir estas regras, só que daí no cumprimento das regras daí é que pega (risos)</p>
4	<p>Creio que sim, mas acho que depende do todo né? Da participação de todos. E na tua sala? Você no começo do ano, ou sempre discutir as regras, etc? E eles tomando as decisões, ajudando a tomar decisões. Então você acha que é possível? Sim</p>
5	<p>Com alguns alunos, porque quando nós iniciamos com os alunos no início do ano, nós trabalhamos a construção de regras e combinados dentro de sala de aula... eu acredito que eles podem contribuir mas não tem uma autonomia de... não são todos... Mas você é favorável a esta metodologia de trabalho? Ahh eu acho que sim, seria uma boa, por que a partir do momento que eles constroem, estabelecem as regras, as convivência, os combinados dentro da sala de aula, eles se cobram, eles se cobram por que tinha um combinado.</p>
6	<p>Agora, no momento, depende das turmas aqui na escola, tem algumas turmas que tem condições, tem entendimento, mas a maioria não tem esse entendimento. Você acha que é pelo aspecto cognitivo que é muito comprometido? É o cognitivo muito comprometido, eles não compreendem... Mas os alunos no fundamental aqui têm condições, as duas turmas. É por causa do nível dos alunos mesmo daí é difícil. <i>Mas você acha que é possível em turmas que cognitivamente tenham essa condição?</i> Eu acho possível e necessário. Você só cumpre uma norma quando você estabeleceu, é muito mais fácil do que quando é imposto para você, então até nós se é imposto algo para você pode ter uma certa resistência, mas quando você participa da elaboração você fica se policiando porque você sabe que foi a tua ideia. Eles mesmos retomam os combinados, eles dizem “azar o teu”, quando alguém descumpre.</p>
7	<p>Eu acredito que é possível, porque a gente consegue fazer sempre no início do ano é minha prática fazer os combinados com os nossos alunos, então aquilo que a gente combina, e não sou eu que crio, aquilo que a gente combina como regra e</p>

	<p>como norma do ano inteiro, a gente está sempre lembrando, né? E a gente trabalha direitos e deveres com ele e eles... É possível trabalhar dessa forma e a gente consegue fazer com que eles criem as suas regras e as suas normas que favoreça o ambiente em sala de aula, mas por outro lado eu acredito que eles mais sabem os direitos do que cumprir os deveres.</p> <p>...Mas eu acredito que é possível, porque eles tem uma consciência bem crítica, eles sabem o que é certo e o que é errado. Eu percebo nos meus assim, que eles tem noção do que é certo e o que é errado, mas mesmo sabendo que é errado, o que deixa de ser direito dele e que acaba sendo dever eles não tem, não conseguem fazer essa coisa certa sabe.</p>
--	--

Você utiliza premiação por condutas consideradas positivas?

Prof.	Respostas
1	<p>Sim, com certeza.</p> <p><i>Como que você faz isso?</i></p> <p>Porque eu não tenho problemas de disciplina em sala de aula, não tenho e geralmente todos eles recebem, por que eu faço assim: _Olha o mais bonito, o que se sair melhor no jogo e que tirar o primeiro lugar vai ganhar esta figurinha ou vai ganhar duas figurinhas, mas aí você não tirou o primeiro lugar, você não foi tão bem , você vai ganhar esta figurinha, mas as vezes todos ganham por que eu tenho dó.</p>
2	<p>Então eu usei estes dias porque aconteceu assim...a gente tinha separado alguns brindes que ganhamos e daí teve duas meninas assim que acabaram ofendendo bem sério uma das colegas, então por este motivo, no dia que foi combinado para levar as coisas, isso a gente tinha feito um combinado também, se comportem bem que na sexta-feira vocês vão levar . Então elas descumpriram este combinado e elas ficaram sem levar, então na hora elas ficaram tristes e tal, mas depois reconheceram e pediram desculpa que não ia mais acontecer mas sabiam, porque tínhamos feito um combinado antes com o grupo, de como que tinha que ser para receber o prêmio né?</p>
3	<p>Ah eu uso de vez em quando, não vou dizer que eu não uso. Mas não uso sempre senão se torna muito rotina, mas a gente utiliza. Que eles tenham que cumprir uma meta, mas meta que eles consigam cumprir também, porque nem todos vão poder cumprir a mesma meta, né? Porque eles são diferentes. Aqui a gente tem níveis diferentes, mas a gente acaba dando alguma coisa que eles gostam, mas você faz eles cumprirem uma meta.</p>
4	Não.
5	<p>Na verdade eu usei isso, ainda no começo do ano eu usei muito isso, e foi a forma que eu consegui trazer eles para mim, então no começo do ano durante essa construção de regra, nós combinamos o seguinte, aquele que fizer as atividades todas, se comportar, seguir o que foi que eles estabeleceram, no final da aula por 15' eles usariam o meu computador, o jogo de memória. Então foi esse o combinado e todos eles se comportavam, daí chegou um ponto que eles largaram o computador e continuaram com o comportamento, mas eles mantiveram o comportamento, então no começo a gente fazia.</p>
6	<p>Não! Porque eu penso o seguinte, eu já combinei isso com eles, que quando nós estamos fazendo o correto, nós estamos fazendo nada mais do que a nossa obrigação</p>
7	<p>Eu, na verdade, premiar por bom comportamento eu não sou favorável, tipo a se você se comportar você vai ganhar isso eu não sou favorável, embora, as vezes, em determinadas situações acaba dando uma conotação que ele está sendo premiados por determinados comportamentos... mas eu em sala de aula eu não</p>

	<p>dou premiação. O que eu fiz, um combinado com eles foi assim, Então, cada vez que eles tem uma atitude positiva , eles, até não foi uma criação minha, foi uma colega que faz e dá resultado e aí até esse ano eu adotei o sistema, você faz com que cada vez que eles fazem tudo direitinho, no final de semana, nós trocamos bons comportamentos, boa participação em sala de aula, por cédulas, dinheirinho falso, então agente e vai colocando na caixinha ali, e aí no final do mês ou do bimestre, o que a gente vai fazer, aí eu trago vários objetos , estipulo preços, aí quem tiver dinheiro suficiente para comprar o que ele quiser ele vai trocar aquele dinheirinho pelo que ele quiser... , a gente percebe uma certa mudança de comportamento deles que não é um premiação, mas que eles sentem a vontade de adquirir alguma coisa pelo esforço deles, porque não sou eu que estou dando de graça, eles tem que se comportar eles tem que fazer alguma coisa para ter aquele dinheirinho, não sei se seria uma forma correta, mas não é o premiar por premiar, se comportou dei o presente ou fez todas as atividades, sabe, então é nesse sentido.</p>
--	--

Você utiliza sanções, quando o aluno apresenta uma conduta considerada inadequada? Quais os tipos de sanção?

Prof.	Respostas
1	Eu tiro brinquedo, agora você não vai brincar ou menos brinquedo, entende? Os outros vão brincar agora e você vai ficar sentadinho, aí passa um tempo e eu digo agora você pode brincar. Não vai brincar o mesmo tempo do outro, vai brincar um pouco menos. As vezes quando é bem, quando eles aprontam mesmo, ou quando não é comigo, na aula de educação física que os professores chegam e eles reclamam eu tiro uma aula deles, ou peço para o professor que na próxima aula não leve eles brincar, dê uma atividade diferente mas não deixe eles brincar.
2	Então elas descumpriram este combinado e elas ficaram sem levar, então na hora elas ficaram tristes e tal, mas depois reconheceram e pediram desculpa que não ia mais acontecer mas sabiam, porque tínhamos feito um combinado antes com o grupo, de como que tinha que ser para receber o prêmio né?
3	Não eu só falo, eu só uso o diálogo, não existe punição, punição não existe. Só fazer eles compreenderem que aquilo que ele está fazendo não é correto, e algumas vezes quando extrapola demais porque eu não tive problema com esta turma de extrapolar muito daí é passado para a coordenação...
4	Não
5	Punição eu falo, não adianta com eles é pior, se você falar que vai fazer tal coisa o não vai deixar fazer tal coisa daí eles falam, já perdi mesmo não vai adiantar, no começo foi muito difícil para mim porque eles vieram assim com um comportamento totalmente, eles eram muito...então eu pensei assim ou eu trago eles para mim ou era pior, então no começo eu levei umas três semanas para ver o que seria melhor e eu achei melhor a premiação.
6	Meus alunos não são privados de nada, eles têm direito, eu já lanchei com eles em épocas diferentes, porque eles não tinham condições de ficar com os outros, mas não os privo de futebol de ir num passeio, tem festa vai sim, você tem que aprender a se comportar lá.
7	Idem anterior

APÊNDICE I - PROTOCOLO ENTREVISTA COM EQUIPE PEDAGÓGICA

1- *Quais são os conflitos mais comuns?*

(Ped. 4) Entre os adolescentes, ciúmes entre as meninas, questões de relacionamento, que gera agressividade, é mais comum entre as meninas adolescentes, mas também entre os meninos os menores, conflitos de agressão, (Coord) é igual entre meninas e meninos, motivos mais comuns, é mais em termos de comportamento, desobediência as regras e as normas da escola, (ped. 3) não entra na sala na hora que é para entrar, ou não quer mudar de disciplina, (cita exemplos de quebras de regras), (ped. 4) vai para aula de artes mas se recusa a fazer as tarefas, depois de meio ano de convivência, (ped. 3) resistência a troca de professor, não obedece não faz o que o professor pede, querendo voltar para o professor anterior; (Coord.) Aqui teve uma aluna que gritava em sala, não sabia dizer, tinha rejeição a professora (ped. 1) Outra coisa é o conflito entre eles, porque eles imitam o errado do outro por experiência q eles trazem da vivencia deles fora da escola, é mais fácil ele achar bonito o q o outro esta fazendo errado do que ele fazer corretamente o que é instruído para fazer, respeitando as regras (ped. 3) talvez ele perceba que o outro chamou a atenção e faz aquilo para também chamar a atenção (ped. 4) o líder negativo (ped. 3) as vezes ele não faz mas induz o outro a fazer, nós temos alunos assim (ped. 4) alguns são influenciáveis, quando a gente chama para conversar a gente vê que é um aluno bom, mas ele se deixa levar pelo o que outro faz (ped. 2) eles também tem a resistência de assumir o que fizeram normalmente eles não assumem o que fizeram, sempre colocam a culpa em outro (ped. 1) quando a gente chama individualmente é fácil de fazer com que essa criança mude de opinião também ,eles são maleáveis de mudar de opinião, tanto para o bem quanto para o mal, se você aconselha ele, ele entende o que você diz, mas falta para ele base de dar continuidade aquela conduta correta.

2- *Como são resolvidos?*

(ped. 2) Geralmente é chamado o aluno se aconteceu na sala de aula ou no refeitório a gente chama o professor ou responsável, a atendente que estava junto é feito uma intervenção junto com o aluno, caso seja alguma coisa mais grave daí além da intervenção do professor é chamado os pais para junto tentar resolver,

tentar fazer com que o aluno não repita aquela...(pesquisadora) e vcs registram isso? É registrado em ata as ocorrências? (pesquisadora) Mas não é feito um trabalho contínuo para não ocorrer mais essas situações? (ped. 1) Se o problema for disciplina na sala de aula a professora vai orientar para que não ocorra mais, mas quando eles são adolescentes como alguns deles for em relação a sexualidade nós tomamos providencias, fizemos grupos de orientação a sexualidade, porque os meninos na fase de adolescência eles mexem muito com as meninas e as meninas também , para isso foi feito um trabalho de orientação (pesquisadora)Mas nas questões de rotina?(ped. 1) é mais diálogo com os alunos, mais dois alunos que ocorreu com orientação (ped. 4) e na maioria das vezes tem resultados.

3- *Existe no currículo da escola temas relacionados ao desenvolvimento moral e promoção de valores cooperativos?*

(ped. 1) No PPP está inserido e também nos planejamentos dos professores, e como ele vem, como ensino religioso, e o que nós trabalhamos no ensino religioso, valores, esses valores que você comentou, solidariedade, companheirismo, respeito mútuo (ped. 4) e no curso livre também tem as relações interpessoais que também é trabalhado.

4- *As instâncias superiores (SEED-DEEIN) orientam ou promovem capacitações com vistas ao desenvolvimento sócio moral da pessoa com deficiência intelectual?*

(ped. 2) É indiretamente, pois se você tem no seu currículo... mas para vir material específico para isso ainda não, para nossa escola ainda não, (pesquisadora) e nem orientação? Não? (pesquisadora), só ensino religioso e ainda orientado a não trabalhar aspectos de religião, a mesma orientação continua? (Grupo) sim.

5- *Como são trabalhados os conteúdos de educação sócio moral, promoção de valores, tendo em vista o desenvolvimento moral dos alunos?*

É aula dialogada, são apresentados vídeos, são lidos temas e até mostrado vivência de outras pessoas (pesquisadora) vcs usam histórias, fábulas? (ped.2) É isso que eu quis dizer, com histórias até temos uma coleção bem interessante de valores, q a gente trabalha este material usando o respeito até mostrando que quando respeita o bem que faz para ele.

6- *Os professores promovem modos de desenvolver um ambiente social cooperativo, onde os alunos participam ativamente das decisões, na construção das normas e regras da sala de aula e na verificação do cumprimento destas regras? E na totalidade da escola?*

(ped. 1) Principalmente no fundamental, mas isso depende de cada professor eles criam estas normas, e essas normas procuram ser cumpridas, quando um não faz eles chamam e fazem rever (ped. 2) interessante... eu sei que tem alguns professores que comentaram que construíram estas regras com os alunos e o descumprimento das regras tem as punições e por ele ter ajudado a fazer estas regras ele fica mais responsável de tê-la que cumprir, (grupo) fica mais comprometido (coord.) Aqui se ele não cumpre ele deixa por exemplo de ir na fanfarra, o grupo da fanfarra que estabeleceu esta regra. (pesquisadora) Mas analisando o número de professores da nossa escola são muitos ou poucos que realizam esta conduta? (Grupo) Poucos, pouquíssimo (ped. 2) é cobrado, o professor cobra muito do aluno regras e tudo, mas se disser que o professor construiu estas regras com os alunos ou ter lá na sala que a gente perceba são poucos, mas existe alguns.

7- *Os professores usam de reforços e premiação por condutas consideradas positivas ou negativas?*

(grupo) Sim, usam de reforços e premiação positiva, tais como: Elogios, prêmios (estrelinhas, doces, brinquedos, etc)

Negativas, tais como: diálogos repreensivos, deixar de ganhar prêmios, deixar de participar de atividades prazerosas.

8- *Os professores utilizam quais tipos de sanção quando o aluno apresenta uma conduta considerada inadequada?*

(ped. 2 e grupo) O professor chamará sua atenção, tentando fazer o aluno compreender que sua atitude é inadequada.

.Levar para a coordenação, caso não consiga resolver em sala de aula.

.Chamar os pais para comunicar o ocorrido para tomar as providências necessárias.

.Registrar em ata o ocorrido.

APENDICE J - ADAPTAÇÕES DILEMAS EM QUADRINHOS

O Menino e a Bola

CARLA MARIA DE SCHEPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS
MORAIS DE JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOREARCH



O MENINO BRINCAVA EM SEU QUARTO



SEU PAI PRECISOU SAIR E PEDIU PARA QUE ELE NÃO BRINCASSE COM BOLA DENTRO DE CASA. MAS TÃO LOGO O PAI SAIU ELE COMEÇOU A BRINCAR E...



... SEM QUERER ELE DEU UM CHUTE MUITO FORTE E A BOLA BATEU NA JANELA QUEBRANDO O VIDRO

1

QUAL PUNIÇÃO VOCÊ CONSIDERA MAIS JUSTA?

PUNIÇÃO 1



DEIXAR O VIDRO QUEBRADO POR UMA SEMANA PARA QUE O MENINO PASSE FRIO E APRENDA A LIÇÃO.

PUNIÇÃO 2



FAZÊ-LO PAGAR COM SUAS ECONOMIAS OU COM TAREFAS DE CASA.

PUNIÇÃO 3



NÃO DEIXAR ELE BRINCAR POR UMA SEMANA.

2

A BONECA QUEBRADA

CARLA MARIA DE SCHEPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS
MORAIS DE JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOREARCH


UM MENINO QUEBROU A BONECA DE SUA IRMÃZINHA.



3

QUAL PUNIÇÃO VOCÊ CONSIDERA MAIS JUSTA?

PUNIÇÃO 1




DAR UM DE SEUS BRINQUEDOS A IRMÃZINHA.

PUNIÇÃO 2



FAZÊ-LO CONSERTAR A BONECA.

PUNIÇÃO 3



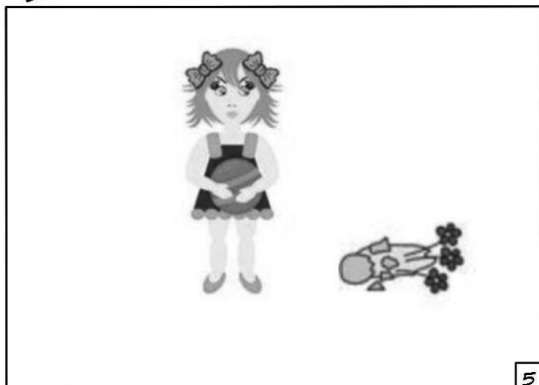
QUEBRAR UM DE SEUS BRINQUEDOS.

4

A MENINA E O VASO

CARLA MARIA DE SCHIPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS
MORAIS DE JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

JOGANDO VÔLEI NO CORREDOR DE SUA CASA UMA MENINA QUEBROU UM VASO DE PLANTA DE SUA MÃE.



5

QUAL PUNIÇÃO SERIA MAIS JUSTA?

PUNIÇÃO 1



QUE ELA FOSSE
ACHAR OUTRAS
FLORES PARA
COLOCAR EM
OUTRO VASO E
LIMPASSE TODA
A SUJEIRA.

PUNIÇÃO 2



Brigar com
ela

PUNIÇÃO 3



ESTRAGAR A BOLA
DE VÔLEI DELA.

6

AS CRIANÇAS E AS TESOURAS

CARLA MARIA DE SCHIPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS MORAIS DE
JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

UMA MÃE PROIBIU SUAS
TRÊS CRIANÇAS DE
BRINCAREM COM TESOURA
QUANDO ELA NÃO
ESTIVESSE EM CASA

MAS ELA SAIU E...LOGO
COMEÇARAM A RECORTAR
REVISTAS E PAPEIS



MAS UM DELES PREFERIU FICAR
LENDO UMA REVISTINHA E
FALOU:

EU NÃO VOU
DESOBEDECER
A MAMÃE!!



A MÃE DAS CRIANÇAS CHEGOU E
VIU PAPEIS RECORTADOS PELO
CHÃO E DISSE:

TODOS DE
CASTIGO!!



VOCÊ ACHOU JUSTO
TODOS SEREM
PUNIDOS?

E O QUE NÃO
DESOBEDECEU?

POR QUÊ?

7

BRINÇAS NA BRINQUEDOTECA

CARLA MARIA DE SCHIPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS
MORAIS DE JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

NA ESCOLA O PROFESSOR DEIXOU UM GRUPO DE ALUNOS BRINCAREM SOZINHOS NA BRINQUEDOTECA NO FINAL DA AULA, MAS COM A CONDIÇÃO DE COLOCAREM TUDO NOVAMENTE NO LUGAR E NÃO ESTRAGAR NENHUM BRINQUEDO.

CADA UMA PEGOU UM BRINQUEDO E COMEÇARAM A BRINCAR NA MESA.



O PROFESSOR VOLTOU E PERCEBEU O TRICÍCULO ESTRAGADO E PERGUNTOU...



O MENINO QUE QUEBROU FICOU QUIETO E OS OUTROS NÃO SABIAM QUEM TINHA QUEBRADO.

8

UM DOS MENINOS PEGOU UM TRICÍCULO, SAIU PARA FORA DA SALA SEM QUE NINGUÉM VISSE. BRINCOU UM POUCO MAS LOGO QUEBROU UMA RODINHA. ELE COLOCOU O BRINQUEDO NO LUGAR, COMO SE NADA TIVESSE ACONTECIDO.



O QUE O PROFESSOR DEVERIA FAZER?

PUNIR TODOS

PUNIR NENHUM

POR QUÊ?

9

ROUBANDO

LARANJAS

CARLA MARIA DE SCHIPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS
MORAIS DE JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

AO SAÍREM DA ESCOLA OS MENINOS AO INVÉS DE IREM PARA CASA RESOLVERAM ROUBAR LARANJAS DA CASA DE UM SENHOR.



MAS O DONO APARECEU E VIU OS MENINOS ROUBANDO LARANJAS.



O QUE VOCÊ ACHA?

SE ELES NÃO TIVESSEM ROUBADO LARANJAS E MESMO ASSIM, ESTIVESSEM CORRENDO ELES TERIAM CAÍDO E SE MACHUCADO?

OS MENINOS SAÍRAM CORRENDO E...



...TROPEÇARAM EM UM ARAME, CAÍRAM E SE MACHUCARAM MUITO, UM DOS MENINOS ATÉ QUEBROU O PÉ.



10

POR QUÊ?

11

O MENINO E A FACA

CARLA MARIA DE SCHIEPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS
MORAIS DE JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

NA SALA DE AULA DOS ALUNOS PEQUENOS A PROFESSORA PROIBIU QUE OS ALUNOS PEGASSEM A FACA DE CORTAR FRUTAS DE DENTRO DO ARMÁRIO.



QUANDO A PROFESSORA ESTAVA DE COSTAS, UM MENINO PEGOU A FACA PARA CORTAR A SUA BORRACHA E DEVOLVEU NO LUGAR SEM ELA VER.



MAIS TARDE, QUANDO ESTE MENINO BRINCAVA EM CASA ELE ESCORREGOU E CAIU NA CALÇADA MOLHADA, BATENDO A SUA CABEÇA.



12

O QUE VOCÊ ACHA?

POR QUE ELE CAIU NA CALÇADA?



E SE ELE NÃO TIVESSE DESOBEDECIDO TERIA CAÍDO MESMO ASSIM?

13

FILHA PREFERIDA

CARLA MARIA DE SCHIEPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS
MORAIS DE JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

UMA MÃE TINHA DOIS FILHOS, UMA MENINA OBEDIENTE E UM MENINO DESOBEDELENTE.



DAVA SEMPRE MAIS DOCES, PRESENTES E CARINHO PARA A FILHA OBEDIENTE.



O QUE VOCÊ ACHA DISSO?



14

PASSEIO NO LAGO

CARLA MARIA DE SCHIEPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS
MORAIS DE JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

UMA MÃE FOI PASSEAR NO PARQUE COM SEUS 3 FILHOS.



AS 16:00 HS, DEU UM SANDUÍCHE PARA CADA CRIANÇA.



O FILHO PEQUENO SE DISTRAIU E DEIXOU CAIR O SEU SANDUÍCHE NA ÁGUA



O QUE A MÃE DEVERIA FAZER? PORQUE?

15

NUDANDO

A MAMÃE

CARLA MARCIA DE SCHIPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS MORAIS DE
JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

UMA MÃE PEDIU AO SEU FILHO E A SUA FILHA PARA AJUDAR UM POUCO A ARRUMAR A COZINHA DEPOIS DO ALMOÇO PORQUE ESTAVA COM DOR DE CABEÇA.



A MENINA DEVERIA ENXUGAR A LOUÇA E GUARDAR E O MENINO DEVERIA VARRER A COZINHA. MAS O MENINO FOI BRINCAR NA RUA.



A MÃE FEZ A MENINA VARRER A COZINHA TAMBÉM.



O QUE A MENINA FALOU PARA A SUA MÃE?

VOCÊ ACHOU JUSTO SÓ A MENINA TRABALHAR?

POR QUÊ?

16

COMPRANDO

PÃO

CARLA MARCIA DE SCHIPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS MORAIS DE
JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

UM PAI TEM DOIS MENINOS.



UM SEMPRE RECLAMA QUANDO O PAI LHE PEDE PARA IR COMPRAR PÃO.



O OUTRO TAMBÉM NÃO GOSTA, MAS VAI SEM RECLAMAR.



ENTÃO O PAI MANDA MAIS VEZES O MENINO QUE NÃO RECLAMA.

O QUE VOCÊ ACHA DISSO?

POR QUÊ?

17

MENINO

MAU

CARLA MARCIA DE SCHIPPER
ADAPTAÇÃO DE DILEMAS MORAIS DE
JEAN PIAGET.
ILUSTRAÇÕES FOTOSEARCH

HAVIA, NUMA ESCOLA, UM MENINO MAIOR QUE SEMPRE EMPURRAVA UM MENOR.



O PEQUENO NÃO REVIDAVA.



UM DIA, NO RECREIO, O PEQUENO ESCONDEU O MATERIAL DO MAIOR NUM ARMÁRIO VELHO.



O QUE VOCÊ ACHA DISSO?

POR QUÊ?

SE LHE DÃO EMPURRÕES O QUE VOCÊ FAZ?

18

REALISMO MORAL

XÍCARAS

Um menino está em seu quarto e é chamado para jantar. Ele entra na cozinha, abre a porta e não vê uma bandeja cheia de xícaras atrás da porta. Quando abre a porta a bandeja cai e quebrando 15 xícaras.



Um outro menino, quando sua mãe não estava em casa, foi pegar doces escondido no armário. Subiu na cadeira, estendeu o braço e tentando pegar esbarrou em uma xícara que caiu e se



A

PINTURAS

Este menino queria ajudar o seu pai e pintou a parede para lhe fazer uma surpresa, mas ele derramou um monte de tinta em sua roupa.



Quando seu pai saiu um menino teve a ideia de brincar escondido com tinta e derramou um pouco de tinta em sua roupa.



B

TESOURA

Uma menina queria fazer uma surpresa para sua mãe fazendo um pano de prato para ela, mas como não sabia mexer com tesoura fez um grande buraco no seu vestido.



Uma outra menina pegou escondido a tesoura de sua mãe. Brincou um pouco cortando retalhos, como não sabia usar muito bem a tesoura, cortou um pouquinho seu vestido.



C

ROUBO

Um menino chamado José encontra sua amiga que era muito pobre. Essa menina disse a ele que não havia comida e que estava com muita fome porque em sua casa não havia nada para comer. Então, José, que está sem dinheiro algum, entra em uma padaria e aproveita a distração do padeiro, rouba um sanduiche e dá a sua amiga.



Uma menina entra em uma loja e vê um lacinho que ficará lindo em seu cabelo. Enquanto a vendedora se distrai ela rouba o lacinho e sai correndo.



D

E AGORA ?

Cristina tinha uma amiga que criava um passarinho em uma gaiola. Cristina achava que o passarinho era infeliz e queria sempre a sua amiga que o soltasse. Mas a menina não queria. Então um dia sem que a menina estivesse em casa Cristina soltou o passarinho.



Juliano roubou chocolates que sua mãe tinha ganhado de presente e em um dia que sua mãe não estava comeu escondido.



E

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MORAL E DA COGNIÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERFERÊNCIAS ESCOLARES

Pesquisador: Carla Maria de Schipper

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20473513.7.0000.0106

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 405.690

Data da Relatoria: 24/09/2013

APRESENTAÇÃO DO PROJETO:

Trata-se da apreciação do Projeto de uma Dissertação de Mestrado Acadêmico em Educação intitulado "O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA MORAL E DA COGNIÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INTERFERÊNCIAS ESCOLARES", de interesse e responsabilidade da proponente Carla Maria de Schipper, sob orientação da Prof. Carla Luciane Blum Vestena, da UNICENTRO de Guarapuava, Pr. O projeto teve início em agosto de 2013 e tem previsão de término para novembro de 2014. A pesquisa irá investigar o processo de construção do desenvolvimento moral da justiça e da cognição em crianças com deficiência intelectual e discutir as influências das experiências de interação escolar no desenvolvimento do juízo moral das crianças. Considera as hipóteses de que as crianças com Deficiência Intelectual apresentam uma forma peculiar de desenvolvimento moral e as experiências de interação escolar e práticas de ensino a que são submetidas, exercem influência na construção das representações sócio morais dessas crianças. A pesquisa se justifica, pois não há estudos na área sócio moral, sendo este pioneiro no Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar o processo de construção da noção de justiça e da cognição das crianças e adolescentes com deficiência intelectual correlacionando-os com as interferências escolares na constituição da moral.

Para tanto irá (a) Examinar as contribuições de Jean Piaget na compreensão do desenvolvimento do juízo moral; (b) Relacionar as interfaces entre o desenvolvimento moral e a educação; (c)

Descrever as especificidades do desenvolvimento cognitivo e da construção da noção de justiça da criança com Deficiência Intelectual; (d) Analisar as interferências escolares na construção do juízo moral das crianças com Deficiência Intelectual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: A pesquisadora relata que alguns alunos poderão apresentar dificuldade na compreensão das provas e dos dilemas, bem como para responder aos questionamentos. Alguns poderão no início sentir-se constrangidos com a presença do pesquisador e do gravador e filmadora. Alguns poderão apresentar baixo limiar de concentração e motivação. Se o participante precisar de alguma orientação ou se sentir prejudicado pela pesquisa, será encaminhado pela pedagoga Nilce Tussolini, Rua Luiz Ciscato, 75, para o Centro de Saúde da APAE situado na Rua Luis Ciscato, 123.

Benefícios: A pesquisadora relata que entre os benefícios da pesquisa está o fato de diagnosticar o nível operatório dos alunos, estimular sua cognição, permitir autorreflexão acerca do desenvolvimento da moral. Auxiliar a criança a se perceber como agente de seu desenvolvimento e de sua autonomia. Estabelecer estratégias de ação visando a inserção de práticas de desenvolvimento moral nos currículos e nas ações educativas da escola pesquisada, estimular o desenvolvimento da cooperação e da autonomia moral. Propor a instituição escolar a realização de um programa sócio educativo de desenvolvimento da cooperação e da reciprocidade, com vistas ao alcance da autonomia dos alunos, auxiliando na construção sua independência cognitiva e moral.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa trata de tema relevante. Apresenta cronograma completo, orçamento detalhado, instrumento de coleta de dados completo e muito bem explicado. Serão entrevistados e realizadas atividades com 25 alunos e entrevistados 11 profissionais, sendo 7 professores e 4 da área pedagógica.

A pesquisadora deixa claro o critério de inclusão onde serão entrevistados meninas e meninos de 10 a 12 anos, em nível de escolaridade que se encontram no estágio operatório e pré-operatório, com comprometimento intelectual moderado. E quanto a equipe pedagógica e professores serão aqueles dos alunos pesquisados. E para o critério de exclusão meninos e meninas de 10 a 12 anos com comprometimento intelectual severo e profundo. Alunos, professores e membros da equipe pedagógica que se recusem a participar da pesquisa.

Esta é a segunda versão e estavam pendentes os itens: (a) adequação do título da pesquisa nos documentos: na carta de anuência, no TCLE alunos e no TCLE professores e equipe pedagógica; (b) a informação sobre a destinação final do material obtido durante a pesquisa como: entrevistas

e filmagens; (c) e no projeto da Plataforma Brasil o item "riscos" do detalhamento da pesquisa, com o encaminhamento que será dado ao participante da pesquisa caso precise de orientação ou se sinta prejudicado pela mesma.

Considerações sobre os Termos de apresentação

obrigatória:

O projeto apresenta:

- 1) Folha de rosto com campos preenchidos, assinada e com carimbo
- 2) TCLE (termo de consentimento livre e esclarecido) em forma de convite e com explicação sobre possíveis riscos da pesquisa.
- 3) Carta de anuência da instituição co-participante assinada.

Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Sugiro a aprovação por atender a Resolução 446/12

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PROJETO APROVADO.

Em atendimento às Resoluções 196/96 CNS-MS e 466/2012 CNS-MS, deverá ser encaminhado ao CEP o relatório parcial assim que tenha transcorrido um ano da pesquisa e final em até trinta dias após o término da Pesquisa.

Qualquer alteração no projeto deverá ser encaminhada para análise deste comitê.

GUARAPUAVA, 25 de Setembro de 2013

Assinado por:

Maria Emilia Marcondes Barbosa

(Coordenador)