VANESSA APARECIDA ALVES DE LIMA

A GENEROSIDADE SEGUNDO SUJEITOS DE 6, 9 E 12 ANOS.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da
Universidade de São Paulo como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre em Psicologia .

Rondônia

2000

VANESSA APARECIDA ALVES DE LIMA

A GENEROSIDADE SEGUNDO SUJEITOS DE 6, 9 E 12 ANOS.

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia .

Área de concentração: Psicologia Escolar e do
Desenvolvimento Humano

Orientador: Dr. Yves de La Taille.

Rondônia
2000

Lima, Vanessa A. A (de)

A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos/Vanessa Aparecida Alves de Lima – Rondônia, 2000. 162 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Desenvolvimento Moral 2. Crianças 3. Psicanálise
4. Piaget, Jean, 1896-1980 5. Escolas

A GENEROSIDADE SEGUNDO SUJEITOS DE 6, 9 E 12 ANOS.

Vanessa Aparecida Alves de Lima

BANCA EXAMINADORA

Dra. Isabel Leme de Mattos

Dr. Ulisses Ferreira de Araújo

Dr. Yves de La Taille

Dissertação Defendida e aprovada em 19/07/2000.

A Wilson, amado companheiro de jornada que fez todos os impossíveis se tornarem possíveis na realização deste mestrado. Leitor paciente e revisor atencioso.

A Yves de La Taille, estimado orientador e verdadeiro educador, que entre atos de generosidade ensinou-me a pensar com autonomia.

LISTA DE TABELAS

TABELA I	.....	92
TABELA II	.....	105
TABELA III	.....	109
TABELA IV	.....	109
TABELA V	.....	110
TABELA VI	.....	111
TABELA VII	.....	117
TABELA VIII	.....	119
TABELA IX	.....	121
TABELA X	.....	124
TABELA XI	.....	124
TABELA XII	.....	125
TABELA XIII	.....	127
TABELA XIV	.....	129

LISTA DE QUADROS

QUADRO A	93
QUADRO B	94
QUADRO C	95
QUADRO D	96
QUADRO E	101
QUADRO F	102
QUADRO G	103
QUADRO H	106
QUADRO I	107
QUADRO J	108
QUADRO K	110
QUADRO L	111
QUADRO M	112
QUADRO N	114
QUADRO O	115
QUADRO P	117
QUADRO Q	118
QUADRO R	120
QUADRO S	122
QUADRO T	126
QUADRO U	128
QUADRO V	130
QUADRO X	131

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	06
LISTA DE QUADROS	07
RESUMO	10
ABSTRACT.....	11
APRESENTAÇÃO	12
 Capítulo 1. A Moral e as Virtudes.....	14
 Capítulo 2. De Piaget a Gilligan: uma retrospectiva do estudo moral em Psicologia.....	28
2.1. Juízo Moral na Criança segundo Jean Piaget	28
2.1.1. Os Estágios e Regras na prática do jogo de bolinhas de gude	30
2.1.2. Noção de responsabilidade Objetiva e Subjetiva.....	33
2.1.3. As duas morais.....	42
2.2. O Juízo Moral segundo Lawrence Kohlberg.....	45
2.2.1. Estágios Morais	50
2.3. O Desenvolvimento do Juízo Moral segundo Carol Gilligan.....	60
2.4. De Piaget e para além de Gilligan: incluindo a generosidade nas teorias do desenvolvimento moral.....	68
 Capítulo 3. Conceituando uma Virtude – A Generosidade.....	74
3.1. Levantamento bibliográfico da virtude Generosidade em Psicologia.....	80

3.2. “As Virtudes Morais Segundo as Crianças” – A Generosidade.....	81
3.3. Objetivos.....	84
Capítulo 4. Metodologia: a virtude da disciplina para comprovar uma idéia.....	85
Capítulo 5. Apresentação dos Resultados.....	89
Capítulo 6. Análise dos Dados.....	132
Últimas Palavras.....	153
Bibliografia.....	156
Anexos.....	159

RESUMO

LIMA, Vanessa Aparecida Alves (de). **A Generosidade Segundo Sujeitos de 6, 9 e 12 anos**. Rondônia, 2000, 162 p. Dissertação (Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

O objetivo da pesquisa nesta dissertação foi a de dar a conhecer o conceito de generosidade demonstrado pelas crianças aos 6, 9 e 12 anos de idade, e as diferenças apresentadas entre as crianças da escola pública e particular. Através de entrevista clínica e aplicação de dilemas, foram submetidas 120 crianças: 20 em cada faixa etária para cada classe social, dividida entre os dois sexos. Os dados demonstraram que o conceito de generosidade forma-se precocemente nos indivíduos, e que maior clareza de sua definição cresce dos 06 aos 12 anos, contudo, não foram encontradas diferenças no desenvolvimento moral entre as crianças das duas classes. Outras virtudes, como a amizade e a fidelidade, surgiram nos inquéritos como vivências intrinsecamente relacionadas à formação do conceito de generosidade.

ABSTRACT

LIMA, Vanessa Aparecida Alves (de), **The Generosity According to 6, 9 e 12 year old Subjects.** Rondônia, 2000. 162 p., Master Thesis. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

The objective of this research was to know the concept of generosity demonstrated by children who were 6, 9 and 12 years old, and the differences presented between children from public and private schools. Through clinical research and dilemma presenting, 120 children were analyzed. They were divided in two society class groups, 20 in each age group and divided between the two genders. Data have demonstrated that the generosity concept is formed early in individuals, and that the definition gets clearer between the ages of 6 and 12. There were no moral development differences between the two classes however. Other virtues, like friendship and loyalty appeared in questionnaires as experiences intrinsically related to the formation of the generosity concept.

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação nasceu em função do Programa de Mestrado Interinstitucional entre a Universidade Federal de Rondônia e a Universidade de São Paulo.

Financiado pela CAPES e pela UNIR, este mestrado vem realizar um sonho a muito acalentado pelos profissionais de Porto Velho. A distância geográfica das universidades com programas de pós graduação, os custos de um deslocamento e as dificuldades circunstanciais para tal, protelaram durante muitos anos que este grupo de 21 professores, atuantes na educação, dentro e fora da universidade, tivessem esta oportunidade. Finalmente ela se fez realidade.

A gestação da idéia desta dissertação se deu a partir da orientação do Dr. Yves de La Taille e da nossa simpatia por trabalhar com a área do desenvolvimento infantil, além do interesse em produzir material que possa se utilizado pelas escolas para melhoria dos processos educacionais.

Nossa base teórica assenta-se sobre as teorias do desenvolvimento do juízo moral em três psicólogos renomados na área: Jean Piaget, Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan. Enquanto significam uma sucessão no desenvolvimento da teoria do desenvolvimento do juízo moral assinalam diferenças que serão discutidas em nosso trabalho, inclusive frente aos resultados obtidos.

Procuramos através da aplicação de dilemas e entrevista clínica, baseados na técnica já utilizada por Jean Piaget, trabalhar com 120 crianças, divididas em duas classes sociais – aqui representadas por escola particular e escola pública localizada na periferia da cidade de Porto Velho, divididas entre os dois sexos.

Nossos objetivos partem de resultados obtidos em pesquisa sobre as virtudes desenvolvida na cidade de São Paulo, procurando comprovar e discutir alguns dados, enquanto acrescentamos alguns aspectos, como por exemplo a questão da diferença entre os resultados de duas classes sociais.

Nossos resultados trazem uma excelente perspectiva para a sociedade: a generosidade é uma das virtudes que se forma mais precocemente. E isto por si só representa boas perspectivas na convivência dos seres humanos.

Quanto ao desenvolvimento moral, pudemos sedimentar os resultados nas teorias usadas como base.

1. A Moral e as Virtudes

As ciências humanas e biológicas se desenvolveram procurando as diferenças e semelhanças nos organismos e na psique dos indivíduos. O estudo das diferenças são essenciais para compreendermos importantes fatos da vida, como por exemplo as patologias. O estudo das semelhanças é colaborador essencial para o processo educativo e a produção de certa qualidade de vida.

Em uma ampla visão, dentro da psicologia a consciência destas diferenças é um extenso objeto de estudo. É claro, que nas condições deste trabalho, nos é impossível considerá-las em sua diversidade. O que nos interessa no momento são as características que ligam todos os indivíduos.

Refletindo sobre este indivíduo, que guarda suas características muito pessoais, enquanto sofre a influência do meio em que vive e aquele em que se criou, que nas próximas páginas estamos nos dispondo a discutir alguns aspectos da moralidade no desenvolvimento humano.

Procurando especificar nosso campo de ação, temos a dizer que as diferenças nas escalas de valores dos indivíduos e grupos faz necessário um sistema de normas; ou um conjunto de dispositivos de conservação de valores para assegurar a equivalência qualitativa das trocas e evitar atitudes egoístas. São elas:

- . Obrigações jurídicas e
- . Obrigações morais.

Contudo, há uma grande dinâmica nas relações inter-individuais, dada pelas diferenças entre os grupos, os indivíduos e seus valores.

Assim sendo, é necessário deixar claro que o estudo da moralidade não se reduz apenas às obrigações morais. Muitos aspectos da moralidade levam em conta as características da psique que os indivíduos dividem entre si, como alguns valores reguladores no cotidiano da vida em sociedade. São os diversos dispositivos de conservação de valores que são utilizados.

Mesmo porquê: "A moralidade é algo maior do que saber as "boas regras" ou as "leis constituídas" sobre como agir; ela implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis, mais do que em obedecê-las cegamente." (Menin, 1996, p. 89) Por isto são tão importantes as pesquisas que buscam conhecer como se reflete no cotidiano dos indivíduos, as razões pelas quais se opta por pensar e agir de determinadas formas, e as ações delas decorrentes.

Para desenvolver esta reflexão, começemos com a preocupação que nos levou a pensar no ser humano e em nossa sociedade, para sermos mais específicos, sob o prisma da moralidade. O cotidiano dos grupos sociais, dito civilizados, está tomado por disputas pessoais de conquista do poder, do dinheiro, da busca por tornar-se o melhor e mais reconhecido; também de disputas pelo espaço geográfico, pela conquista do território, independência da nação, respeito à religião.

Muitos valores se estabeleceram, outros se perderam ou sofreram uma radical modificação, ainda outros se dissiparam completamente ao longo da história da humanidade. Por outro lado, alguns valores que se tornam obsoletos em determinada época são recuperados e voltam a ter importância em época posterior, embora isto seja um fato substancialmente novo, pois a humanidade tem sofrido uma frenética modificação de seus costumes e valores.

A moralidade e seu significado, desde os gregos, com grande influência da igreja católica (e mais tarde dentro das religiões protestantes) passando pelos filósofos

modernos, ao estudo pela psicologia, sociologia e outras ciências, ditas modernas, teve um significado e uma importância social e política. Logo, com conceitos específicos dentro dos grupos sociais, classes econômicas e culturas.

No Brasil, condições históricas¹ e educacionais levaram, durante certo período, a uma interpretação negativa da palavra ‘moral’. Moral soa aos indivíduos como normas restritivas e cerceadoras da liberdade.

Perdeu-se, e neste caso não só no Brasil, o sentido filosófico da moral. O significado dado à moral em Kant e Aristóteles, a moral que vê as normas e regras do grupo como mais do que a limitação dos indivíduos, que procura formas através das quais os indivíduos podem viver melhor. Logo a moral, que, como bem nos lembra De La Taille “cuja finalidade primeira é garantir a felicidade e o bem-estar dos indivíduos” (1998, p. 44-45), tem sido desvalorizada em sua capacidade de possibilitar a vida grupal, facilitar o convívio dos indivíduos, melhorar nossas relações.

E mais, se quisermos falar de um sentimento que liga a todos, a felicidade, podemos encontrá-la como um bem que a moral pode contribuir para realizar. Como nos lembra Wright (1996, p. 293), para quem a bondade, condição da felicidade, é um *bem moral*. Nas palavras do autor: “Com efeito, a moralidade não é a única maneira de colher tais frutos. Mas é a maneira mais barata e a menos vagarosa (...) a maioria de nós preferiria ver a obediência reforçada por um código moral internalizado, do que por uma força policial onipresente” (p. 316). Embora ele estivesse se referindo à moralidade como subserviente à preservação da espécie, podemos utilizar esta frase para indicar de quantas formas benéficas trabalha a moral em função de certa harmonia e felicidade dentro dos grupos.

Um outro exemplo da moralidade como veículo à felicidade, encontramos em Aristóteles, que no Item 01, do Livro I, de *Ética a Nicômaco* nos introduz a uma grande lição de vida, onde “toda ação e todo propósito, visam a algum bem” (1996, p. 118), e a

¹ Provavelmente pela forte influência da igreja e de como tivemos inscritas na história dos governos militares disciplinas como a de “Educação Moral e Cívica”.

busca de fazer bem, fazer com excelência todos os atos de uma vida, é a busca da própria felicidade "Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma" (I, 07, p. 125). A busca da felicidade é a busca da excelência moral, e "em cada uma das formas de excelência moral, além de proporcionar boas condições à coisa que ela dá excelência, faz com que esta mesma coisa atue bem" (II, 06, p. 143).

Enquanto a felicidade, na definição aristotélica, é "uma forma de viver bem e conduzir-se bem" (I, 08, p. 128), a excelência moral é a prática das virtudes. Em *Ética a Nicômaco*, encontramos, mesmo depois dos inúmeros séculos que nos separam deste filósofo, preciosos ensinamentos sobre virtudes como a coragem e a amizade.

Obviamente estamos cômnicos da limitação destes escritos, dada a conjuntura sócio cultural da época em que viveu Aristóteles (por exemplo, a naturalidade com que se aceitava a condição da escravidão, ou seja, como natural, dada, necessária, e a coisificação dos indivíduos escravos) além das crenças espirituais a que se ateu.

Contudo, se podemos ser criticados por não apontar como limitação o fato de Aristóteles considerar a felicidade como uma "excelência da alma", por outro lado, havemos de considerar que a "alma" será mais tarde representada na psicologia, como "psyché", a própria mente humana. Assim, vamos descobrindo ao longo desta obra, idéias que permearão muitas "descobertas" feitas pela psicologia "dita" moderna².

O que esperamos ter deixado claro com este aparte em nosso assunto, é que a moralidade tem vários aspectos a que podemos nos ater. Aspectos estes dados pela história dos homens na construção de suas sociedades e na diversidade cultural que esta definição possa trazer.

² *"temos de explicar o invisível recorrendo à evidência do visível"*, escreveu Aristóteles (II, 02, 1996, p. 139). Este, que é um fragmento retirado do texto, como outros vários que podemos encontrar, serão

Aspectos da moralidade que questionam as tradições, ou que as resgatam, são a preocupação de muitos autores. Resta-nos pontuar que pretendemos demonstrar neste levantamento bibliográfico, justificado posteriormente por nosso objeto de pesquisa, que, ultimamente, muitas pesquisas em moralidade têm resgatado os aspectos mais acertivos, mais positivos da moralidade, como a predisposição para o bem através da prática das virtudes, presente na teoria aristotélica³.

O que nos leva a indicar o interesse sempre presente e nos últimos anos "despertado", de estudar as virtudes, além das obras que citaremos ao longo deste trabalho, são definições, como, por exemplo, a análise que faz Puig de algumas tendências em educação moral⁴: "Afirmações desse tipo, sobre "o que deve ser", apontam com clareza uma idéia de moralidade: a tensão, ou tendência, para o bem, para o correto, para os valores ou para aquilo que, em cada caso, seja considerado ótimo" (1996, p. 27).

A feminista Mary Wollstonecraft⁵, no século XVIII dizia:

Qual conquista enaltece um ser mais do que outro? A Virtude (...) Consequentemente, a natureza de nossa aptidão para a felicidade deve ser estimada pelo grau de razão, virtude e conhecimento que distinguem o indivíduo e direcionam as leis que conformam a sociedade. (Apud Bennett, 1995, p. 510)

É pois pela busca de conhecimento e pelo exercício da virtude que acreditamos em dias melhores para o futuro de nossa sociedade. Exercício da virtude, aqui entendido

argumentos fortíssimos da ciência psicologia, que precisará provar aos empiricistas que é possível inferir verdades de aspectos que não são visíveis ou mensuráveis.

³ Acho interessante, dada esta constatação, descrever o comentário de De La Taille no prefácio de "Limites: três dimensões educacionais" (1998, p. 07): "*Por que essa volta generalizada ao interesse pela moralidade humana, em especial pela educação moral? Será que tal volta, saudável em si, não esconde alguns perigos, como, por exemplo, atribuir à dimensão ética todos os problemas sociais?*". Os riscos que envolvem este fato só serão respondidos pela evolução das pesquisas neste campo, somado às modificações sociais e econômicas que o mundo está passando. Mas muitos dos comportamentos místicos e de preocupação com a relação interpessoal em nossos dias, apontam para um real desejo dos indivíduos de resgatar valores que melhorem a convivência com seus pares.

⁴ Em capítulo com este título, o autor, segundo sua própria definição, apresenta "*os paradigmas mais representativos de educação moral*" (p. 23).

⁵ Escritora inglesa que viveu de 1759-1797 e foi uma pioneira do movimento pelos direitos da mulher. Conforme Bennett, 1998, p. 509-510.

como a prática de atitudes que melhorem a convivência entre os indivíduos, aumentando o respeito de uns pelos outros⁶. E buscar a felicidade, claro, que é o desejo de todos.

Na teoria aristotélica, que vai inspirar as pesquisas na área da moralidade preocupadas com a prática das virtudes, encontramos a definição de que as virtudes são o caminho da busca de felicidade.

Na busca destas e outras soluções, sabemos que são muitas as responsabilidades que envolvem os cuidados necessários ao desenvolvimento de uma criança. São muitos os problemas que atravancam o caminho e desgastam educadores, sejam os pais, avós, amigos ou professores.

A família tem atribuído à escola uma série de problemas que passam a fazer parte do seu cotidiano no momento em que a criança começa a freqüentar a escola, como, por exemplo, a dificuldade de aprendizagem, repetência e indisciplina (agressões, vandalismo), alegando que a escola não estaria cumprindo sua função de educadora.

A escola, por sua vez, também atribui à família muitos dos problemas que se manifestam ao longo do processo educacional, como, por exemplo, a ausência dos pais no desenvolvimento do filho, a falta de parceria nas tarefas escolares, aumento dos problemas emocionais, relação de tensão entre pais e filhos e até mesmo conseqüências que se refletem nas crianças pelo relacionamento dos pais, como no caso dos processos de separação. Além do mais, a escola tem se queixado de que, cada vez mais, a ela têm sido atribuídas responsabilidades relacionadas à educação das crianças.

Pesquisas são desenvolvidas estudando o quanto a escola - sua estrutura econômica, pedagógica, docente - é responsável pelos resultados, muitas vezes

⁶ Estamos conscientes de que questões de ordem política e econômica estão primordialmente envolvidas na solução dos problemas sociais. Contudo, cada um colabora com sua parte dentro das atividades que estão a seu alcance.

desanimadores e frustrantes de sua clientela: os alunos, que sendo o principal aspecto deste quadro, têm sido prejudicados e desrespeitados.

Quando pensamos sobre a criança, podemos claramente distinguir dois momentos: a criança que tem essencialmente a família como núcleo social até os 6, 7 anos de idade, e depois, quando realmente começará a descobrir o que há para além de seu portão, ou de sua rua⁷. A escola surge então como um importante elemento a ser analisado no processo educativo.

É preciso ficar claro que nossa intenção não é resolver todos os problemas educacionais com estas considerações, pois nem poderíamos, tal a diversidade de fatores que comporta, mas de dar uma contribuição. E quando tratamos de problemas educacionais, que fique bem claro que, não estamos falando somente da escola, mas de todo e qualquer indivíduo ou ambiente envolvidos no processo de educar uma criança.

Da mesma forma que nossa pesquisa não é voltada para atingir a Escola diretamente, mas o processo educativo, especialmente naqueles pontos que dependem de relações interpessoais, nos quais é *considerável* o papel da família e da escola .

Percebemos no processo educativo da família, da escola, ou até mesmo de elementos outros como a televisão, uma característica que tem sido esquecida na sociedade moderna. Além do aprendizado formal, que é necessário para se garantir a subsistência, (através de um emprego), princípios que dêem valor a uma formação humanista, a formação da personalidade do indivíduo, que se preocupa com sua própria felicidade e com o bem estar do outro. Estabelecendo relações mais assertivas, melhorando suas relações interpessoais, inclusive na medida que estas se refletem em seu próprio bem estar.

⁷ Embora saibamos que nem todas as crianças têm uma família minimamente estruturada. Conhecemos o caso dos meninos de rua e de famílias tão desestruturadas para as quais o que dissemos acima não pode ser estendido, mas temos certeza de estar retratando uma grande parte.

A isto se dá o nome de uma Educação das Virtudes.

Virtudes, Sim! Tão esquecidas em nosso cotidiano, é um tema que tem preocupado cada vez mais os homens neste fim de século. E não estamos falando de nada novo, estamos resgatando uma forma de se estudar a sociedade, que se perdeu na modernização, na urbanização.

Esta preocupação dos homens em esclarecer normas que regulem satisfatoriamente a convivência entre os pares, fica clara quando verificamos que se multiplicam as obras na área da moral e das virtudes nos últimos anos, especialmente, aquelas dirigidas a uma educação moral e das virtudes particularmente, conquanto estas representam os pontos onde se poderia buscar a excelência para estas relações.

É uma busca de novas teorias ou de resgate daquelas que valorizem o ser humano. E, na área da moralidade, partilhamos com muitos autores o desejo de conhecer e contribuir para novos modelos teóricos.

Modelos que incorporem em seu interior a dinâmica das relações intra e interpessoais, as relações do sujeito consigo mesmo e com o mundo à sua volta. Modelos que incorporem alguns valores e virtudes humanas como “desejáveis de universalização”⁸, ao mesmo tempo que adaptadas a cada sujeito, a cada cultura e momento histórico, sem a arrogância de ditar aos outros o que é certo e o que é errado. (Araújo, 1999, p. 67)

Comte-Sponville (1998) faz um apanhado primoroso, fundamentado em extensiva revisão bibliográfica de 18 virtudes. Bennett (1993), depois de publicar contos que envolvem 10 tipos de virtudes⁹, volta em 1995 com o Volume II de “O Livro

⁸ O autor trás o termo da teoria Kantiana, onde o imperativo categórico, a verdadeira lei moral, é “*um dever necessário a todos, portanto, universalizável*” exemplificada na afirmação “*Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal*” (Kant, 1797/1974, p. 223. Apud Araújo, 1998, p. 07). Mas em sua afirmação procura romper com o *dever* de universalização, expressando que a procura da felicidade do outro poderia ser um desejo (livre) compartilhado por todos.

⁹ Em 1995 o “Livro das virtudes” já se encontrava na 14ª ed.

das Virtudes – O Compasso Moral”, que pretende, ao exemplificar com histórias as boas virtudes, ensinar a moralidade¹⁰.

Recentemente também foram produzidos livros sobre virtudes dirigidos especialmente para as crianças, como o organizado por Bennett (1995)¹¹ e por Machado (1999) este, uma edição brasileira. Ambos compostos por contos. O livro de Said (1998) feito de explicações sobre as virtudes.

Coles (1997) dirige seu livro aos pais, deixando claro desde o título, que este serve para auxiliar os pais a formar crianças mais generosas e bem estruturadas¹².

Por outro lado, não deixemos passar o assunto como um modismo de final de século, pois é fato, que uma moral de inspiração religiosa existiu e continua a existir “que desempenha a função de regulamentar relações entre os homens em consonância com a função da própria religião” (Sánchez Vázquez, 1998, p. 71-72).

Num período onde os princípios desta moral religiosa se somavam aos interesses políticos e econômicos, as virtudes aconselhadas pela igreja primavam pelo conformismo, resignação ou conservadorismo.

Atualmente, a moral religiosa também significa incentivar atitudes, e conseqüentemente, cultivar virtudes que primam pela melhoria das condições de vida dos seres humanos “a moral cristã assim renovada coexiste com a moral de outros homens que se guiam por princípios e valores exclusivamente humanos.” (Id. Ibid., p. 73).

¹⁰ “Devemos dar às crianças uma bagagem melhor. Devemos criá-las como *seres morais e espirituais*, oferecendo-lhes padrões inequívocos e confiáveis do que é certo ou errado, nobre ou baixo, justo ou injusto.” (1996, p. 08); em 1995 já com cinco edições.

¹¹ Em 1997 na 27ª ed.

¹² Os livros são aqui citados apenas como ênfase à preocupação que o tema tem despertado nos últimos anos.

As virtudes fazem parte do grande ramo de estudo da moral. E no que pesem os diferentes posicionamento dos filósofos quanto à moral, à importância, ou o valor de cada virtude, fica registrada a importância do estudo relacionado ao tema.

O tema da moralidade, durante muitos séculos, foi tema da filosofia. Mas que isto não seja visto como uma desculpa para não estudá-lo na psicologia. Pois assim como a psicologia, todas as outras ciências humanas nasceram, por assim dizer, da filosofia.

Pouco a pouco, as várias ciências particulares foram definindo seus objetivos, seus métodos e seus resultados próprios, e se desligaram da grande árvore (...) As últimas ciências a aparecer e a se desligar da árvore da Filosofia foram as ciências humanas (psicologia, sociologia, antropologia, história, lingüística, geografia, etc.). (Chauí, 1999, p. 53).

Começaram a se desmembrar então, todas as ciências conforme suas especificações e as condições que envolvem o existir e as ações da “alma”¹³.

Segundo Japiassú e Marcondes (1996, p.187), Moral é “um sinônimo de ética como teoria dos valores que regem a ação ou conduta humana, tendo um caráter normativo ou prescritivo”. Embora ética e moral se distingam, segundo os autores, num sentido mais estrito, porque, enquanto a ética considera as ações humanas valorativa e normativamente, a moral “diz respeito aos costumes, valores e normas de conduta específicos de uma sociedade ou cultura.” (p. 187).

Se a moral diz respeito às normas de conduta dos indivíduos, e se temos intenção de, no processo educativo, melhorar a convivência, torná-la excelente em última instância, precisamos considerar a moral como a busca de melhoria dos indivíduos na prática destas normas. Mas para esta melhoria precisamos considerar as condições de adaptação a elas.

¹³ Já relembramos, que inicialmente, a mente era tratada por “psyché” – alma.

A busca da excelência na tentativa de melhorar as relações entre os indivíduos é a busca das virtudes, que estão impraticadas em nós, ou que nunca foram desenvolvidas. Excelência é a procura de realizar, seja lá o que for, cada vez melhor. Como nos lembrava Aristóteles “a excelência moral do homem também será a disposição que faz um homem bom e o leva a desempenhar bem sua função”. (Aristóteles , II, 06, 1996, p. 143)

A busca da excelência moral é assim uma forma de melhorar as relações entre os indivíduos, e isto, só é possível com a prática de uma educação da virtudes.

Contudo, se por um lado, voltar a falar em virtudes representa para muitos uma nova perspectiva na qualidade das relações interpessoais, para outros, “A prática das virtudes é vista como uma ameaça. Ser generoso é visto como ser fraco e colocar o filho em situação de inferioridade” (De La Taille, 1999¹⁴).

O tema das virtudes nos coloca diante de novas possibilidades de relações interpessoais, melhora a disposição para com o outro, e para consigo. Excelência é mais do que não prejudicar o outro.

De fato, procurar o bem do outro é mais do que apenas evitar atos que o prejudiquem: é dar o melhor de si, é praticar a virtude.(...) Se não ferir é uma coisa boa, ser doce é ainda melhor. E assim por diante. A moralidade não pode dispensar as virtudes. (De La Taille, 1998, p. 48)

A abertura da possibilidade de se estudar a ciência dos costumes, a moral, como disciplina científica é atribuída por Yves de La Taille¹⁵ (1998) a Lévy-Bruhl , que apontava a filosofia como normatizadora da moral, e portanto, incapaz de fazer dela um estudo teórico adequado. E mostrava como alternativa, a necessidade de se fazer uma ciência dos costumes, procurando conhecer as leis que regem o universo moral humano. "Ora, para Lévy-Bruhl, estava mais do que na hora de os pensadores se debruçarem

¹⁴ Depoimento pessoal à autora. Baseado nos debates com os pais nas palestras que faz para escolas.

sobre o ser, portanto sobre o fenômeno da moralidade humana. A moralidade podia e precisava ser objeto da ciência". (p. 02)

A psicologia, portanto, participou da discussão moral. Como estudioso da Psicologia, Jean Piaget era absolutamente concordante com as idéias de Lévy-Bruhl, e embora tenha se dedicado a outros aspectos do desenvolvimento infantil, dedicou ao tema da moralidade especialmente uma obra, de 1932: "O Juízo Moral na Criança"¹⁶.

Para o suíço Piaget, o indivíduo passa pelo desenvolvimento de duas morais. Aquela dos primeiros anos, heterônoma e submetida a coação, e mais tarde, pela moral autônoma, que nasce na cooperação entre os indivíduos, na discussão e conseqüente consciência das regras.

O norte-americano Lawrence Kohlberg partiu da teoria e da metodologia de Piaget e ampliou sua teoria sobre o desenvolvimento moral em seis estágios, partindo do primeiro estágio, de moral heterônoma, até o sexto, onde se estabelecem princípios éticos universais. Há diferenças na caracterização do desenvolvimento da moralidade entre Piaget e Kohlberg, inclusive a partir do primeiro estágio, onde, para Piaget, a coação define o comportamento moral, e para Kohlberg, o que o define é evitar o castigo.

A base kantiana de Piaget e Kohlberg, além de suas próprias convicções, é claro, faz com que considerem o princípio da justiça como base do juízo moral. É exatamente neste ponto que, a também norte-americana, Carol Gilligan vai discordar de ambos e abrir novas possibilidades no raciocínio do juízo moral.

Gilligan passa a apontar uma Ética do Cuidado para diferenciar da Ética da Justiça. Aquela estaria mais ligada à forma de perceber e representar o mundo que têm

¹⁵ Introdução do Relatório submetido à FAPESP em 1998: "As Virtudes Morais Segundo as Crianças".

¹⁶ Editora Summus, São Paulo, 1994.

as mulheres. Obviamente, baseia estas diferenças na representação que homens e mulheres têm das suas relações com o mundo.

Portanto, o interesse da psicologia se debruçou sobre como, no desenvolvimento infantil, a criança faz julgamentos morais. E em menor produção, até o momento, de como estes juízos se concretizam.

Logo, o estudo da moral como reguladora e normatizadora das relações humanas está sempre presente, porque os homens necessitam conviver. A socialização é uma condição humana.

A realização da moral é uma tarefa individual e implica consciência e liberdade. Não há moral sem que o indivíduo tenha consciência do que envolve a sua decisão, a sua causa e conseqüências – qualquer tipo de coação, interna ou externa, como por exemplo, uma doença mental (considerada coação interna), implica que o indivíduo não possa ser responsabilizado por atos amorais. Da mesma forma, quando o indivíduo desconhece ou não é obrigado a conhecer as conseqüências possíveis de seu ato.

Por outro lado, a realização da moral não é um ato individual, pois “Dada a natureza social do indivíduo (...) o comportamento moral numa dada situação, não é algo totalmente espontâneo e imprevisto” (Sánchez-Vázquez, 1998, p. 178)¹⁷. Isto significa que, se considerarmos que já foram estudadas e experienciadas pela sociologia, psicologia, antropologia e outras ciências sociais o comportamento dos indivíduos em determinadas situações, saberemos quais contingências levam os indivíduos a comportamentos mais próximos ou mais distantes da moralidade.

Os indivíduos desenvolvem socialmente formas características, mas que se assentam numa estrutura adquirida, modificável, dinâmica de organizar-se em situações análogas. O aspecto mais importante desta estrutura, desta formação, para a moral, é a relação dos indivíduos entre si.

É assim que a moral regula o comportamento dos homens: por um lado nos atos individuais – pois a moral implica em liberdade, e por outro lado, pela natureza social dos indivíduos, que podem adquirir princípios morais através da educação e da vida social.

Quando estes princípios podem ser chamados de *Qualidades Morais* e se vê numa situação concreta “uma disposição estável ou uniforme (do indivíduo)¹⁸ de comportar-se moralmente de maneira positiva; isto é, de querer o bem” (Sánchez-Vázquez, 1998, p. 180), dizemos que o indivíduo tem *Virtudes*¹⁹. Virtudes é, “num sentido geral, capacidade ou potência particular do homem e, em sentido específico, capacidade ou potência moral.” (p. 180).

Assim, buscamos nosso referencial teórico na Psicologia Moral, definitivamente convencidos que a Educação das Virtudes é necessária para a formação de indivíduos mais felizes, que em última instância, é o que buscamos todos.

Para encerrar vamos lembrar Bennett (1993, p.10) que no prefácio de seu “Livro das Virtudes” nos convida a lembrar histórias de um tempo “em que não havia dúvidas de que as crianças são seres essencialmente morais e espirituais, e que a tarefa central da educação é a virtude”.

¹⁷ Ou, em Aristóteles “o homem é por natureza um animal social” (I, 07, 1996, p. 125).

¹⁸ O grifo é nosso.

¹⁹ “do latim, virtus, palavra que, por sua vez, deriva de vir, homem, varão.” (Id. Ibid., p. 180).

2. De Piaget a Gilligan: uma retrospectiva do estudo moral em psicologia

2.1. Juízo Moral na Criança segundo Jean Piaget

Na obra, “O Juízo Moral na Criança”, que foi publicada pela primeira vez em 1932, Piaget nos traz a proposta de tentar compreender o juízo moral do ponto de vista da criança, como se estabelecem as regras morais durante seu desenvolvimento. Esta obra é o fundamento básico deste primeiro item dentro do segundo capítulo da dissertação, à qual vamos nos referir sucessivamente.

O estudo da moralidade é uma parte da obra piagetiana onde ele não aprofundou suas pesquisas. As razões disto podem ser várias: o tempo e objetivo despendidos pelo pesquisador com o problema epistemológico, uma preferência pessoal ou até mesmo razões políticas, ligadas à delicada posição que ocupava no Instituto Jean Jacques Rousseau, como cita Castro (1996) e que considera que “Há um mistério a decifrar na vida científica piagetiana” (p. X) quanto a isto.

Esta afirmação de Castro (1996) é claramente compreendida por estudiosos piagetianos que reconhecem que as idéias presentes em Juízo Moral na Criança permearam toda a obra de Piaget, e já existiam desde 1916, 1917 quando escreveu *Recherche*²⁰ “um livro em parte autobiográfico em parte um ensaio de elaboração de

²⁰ Este, como também o artigo “*Os Procedimentos da Educação Moral*”, apresentado no *V Congresso Internacional de Educação Moral*, Paris, 1930. In.: MACEDO, Lino (Org.) *Cinco Estudos de Educação Moral*. SP. Casa do Psicólogo, 1996, é contemporâneo do Juízo Moral na criança, conforme prefácio de Amélia Domingues de Castro.

suas leituras (...) sob a forma de uma “espécie de romance filosófico (...) para não se comprometer no campo da ciência” (Freitas, 1997, p. 66-67). Ele propunha um sistema filosófico onde o todo não deve predominar sobre as partes ou o inverso, porque em ambos os casos haveria um desequilíbrio, pois embora o todo seja composto pelas partes, estas possuem sua totalidade em sua identidade. Assim, deve haver respeito para haver equilíbrio.

Este sistema pode ser aplicado também (como pode sê-lo à biologia, sociologia, psicologia etc.) à questão moral: quando a sociedade (o todo) predomina sobre as partes (os indivíduos) ela é uma organização real, porém desigual e instável, pois baseada numa proposição egoísta.

A organização ideal é aquela que busca o equilíbrio entre o todo (no caso a sociedade) e as partes, os indivíduos. Esta só é possível baseada no respeito.

Portanto, a base filosófica da moralidade para Piaget é o respeito²¹, inicialmente aquele à coação, que os adultos e os mais velhos exercem com sua autoridade e, mais tarde, às normas e regras discutidas, aceitas e respeitadas pelos grupos sociais a que pertence e, conseqüentemente, pelo respeito aos seus componentes.

Assim, o “Juízo Moral na Criança pode ser entendido como um estudo psicogenético das relações entre o respeito e a obrigação moral” (Freitas, 1997, p. 75).

Na obra de Piaget os estudiosos percebem que havia primeiro a teoria, modelos abstratos sobre como funcionavam as estruturas mentais dos indivíduos, de como o indivíduo parte, de uma estrutura temporal, biológica, para uma estrutura atemporal, que só pode ser observada e inferida. Assim,

²¹ Quanto a este aspecto, no capítulo 04 de Juízo Moral na Criança, Piaget discute sua teoria com vários autores, como Kant, Durkheim, J. M. Baldwin, e concorda com Bovet de que “o respeito às pessoas é uma condição prévia da lei moral” (Freitas, 1997, p. 74)

Seu objetivo, ao observar sistematicamente o comportamento da criança e do adolescente, era verificar a validade de seus modelos para explicar o funcionamento das estruturas mentais (...) Ele não construiu seus modelos a partir daquilo que observou (se assim fosse, não seriam modelos abstratos, mas modelos empíricos); pelo contrário, ele os criou. (Id. Ibid., p. 51)

Ele os criou (os experimentos) para comprovar suas teorias, como em “Juízo Moral na Criança”. Pensou as estratégias de estudar o “Jogo de Bolinhas de Gude”, tão comum entre os meninos da região pesquisada, e os jogos de “Pique” e “Amarelinha” para as meninas, procurando comprovar a relação entre respeito e moralidade - onde colocou às crianças de 6 a 12 anos questões morais em forma de dilemas, ou perguntando-lhes livremente sobre o tema.

É fundamental esclarecer, que Piaget achava importantíssimo o inquérito que se seguia ao teste

Para demonstrar como ele foi observando e comprovando a construção dessa moralidade, vamos seguindo os passos de Piaget em “Juízo Moral na Criança”.

2.1.1. Os Estágios e Regras na prática do jogo de Bolinhas de Gude

Quanto ao estudo das regras do Jogo de Bolinhas de Gude, variação do Quadrado²², Piaget chegou à conclusão de que há quatro estágios do ponto de vista da prática das regras.

²² Das diversas variações para se jogar a Bolinha de Gude, como “buraco” ou “cova” e a “corrida”, onde os meninos perseguem a bolinha uns dos outros, Piaget escolheu para pesquisa o Quadrado: “traça-se no chão um quadrado, dentro do qual se colocam algumas bolinhas; o jogo consiste em atingi-las de longe e fazê-las sair desse quadrado.” (1932/1994, p. 25).

1° Estágio (até os 2 anos): motor e individual, quando a criança simplesmente manipula as bolinhas para sua própria exploração e as utiliza como objetos diversos, para estabelecer alguma ritualização, que é própria da fase, onde os rituais como processo de adaptação efetiva, servem de brincadeira para a criança. Regular e não automático, a criança estará assimilando o novo objeto.

2° Estágio (entre 2 e 5, 6 anos): caracterizado pelo egocentrismo infantil, a criança aceita as regras que recebe do exterior, dos adultos ou dos meninos mais velhos (no caso do jogo). Consideram as regras sagradas e imutáveis e são completamente avessos à sua mudança. Mas há uma característica que deve ser detalhada: é o fato de que há uma desorganização da memória da criança aproximadamente até os 7 anos de idade, quando ela crê que sempre soube o que acabou de aprender. Assim, quando Piaget joga com as crianças, logo que modifica as regras elas não aceitam, para em seguida concordar. Para Piaget, elas não se percebem da mudança. Joga com os outros imitando-os. Crê que está em interação com os demais, enquanto esta jogando só para si. Modifica as regras sem perceber.

3° Estágio (entre 7, 8 anos e 11, 12 anos): caracterizado por uma cooperação que começa a surgir, a criança já conhece as regras e já aceita suas mudanças, desde que o grupo esteja de acordo com elas. Mas o que o observador das crianças pode coletar a respeito, é que, na verdade, elas jogam juntas, mas com uma infinidade de regras concomitantes. Piaget chegou a esta conclusão ao interrogar meninos que jogavam juntos habitualmente, mas que discordavam completamente ao relatar as regras.

4° Estágio (11, 12 anos): finalmente a organização do pensamento e a autonomia. As crianças jogam pelo prazer da disputa, mas procuram interagir quanto às regras, que jamais são fixas e dispõe de possibilidade de mudanças decididas pelo grupo. Somente a partir destas os procedimentos do grupo podem ser julgados.

Piaget se surpreende com a organização que os meninos desenvolvem para compreender e praticar as regras do jogo, a ponto de assinalar esta como uma diferença básica entre meninos e meninas.

Ao estudar o “Pique” com o grupo de meninas²³, percebeu basicamente o mesmo desenvolvimento na estruturação das regras, evoluindo de um estágio egocêntrico, por tomar as regras como imutáveis, ao momento de discutir as regras com o grupo e decidir os procedimentos da situação. Com a ressalva acima.

Para Piaget, as meninas tem um “espírito jurídico” menos desenvolvido que os meninos. À parte de qualquer reclamação do gênero feminista que se possa bradar, na verdade, Piaget julgou que todos os brinquedos das meninas eram muito simples e não possibilitavam as codificações da jurisprudência que construíram os meninos em seu jogo de bolinhas.

Relacionando a questão moral com o estudo do jogo de bolinhas, pode chegar à conclusão da existência de três regras:

- 1) Regra Motora: que faz parte da fase pré-verbal, onde a criança ritualiza sua ação sobre os objetos e os elabora;
- 2) Regra Coercitiva: caracterizada por uma fase onde a criança considera as regras como sagradas e imutáveis, porque considera aquele que as informa, o adulto, como superior e inatingível.
- 3) Regra Racional: onde, quase adolescente, as regras não são mais aceitas como dadas, a menos que atenda às necessidades e/ou desejos do outro. Podem ser modificadas desde que haja uma decisão e aceitação grupal.

²³ É comum vermos, nos escritos que comentam esta obra, a definição do Jogo de Amarelinha como aquele estudado por Piaget, contudo, encontramos mais comentários acerca do Pique do que sobre a Amarelinha. Até mesmo quando comenta sobre as brincadeiras de sua própria filha.

Um ponto fundamental ao qual Piaget nos leva a refletir, é sobre a questão da democracia: o surgimento da cooperação entre as crianças, e do respeito mútuo, pode levar-nos à formação de uma sociedade mais democrática.

Provavelmente partindo das observações de que, principalmente nos 2º e 3º estágios, a criança verbaliza um juízo, mas comporta-se de outra forma, Piaget questiona a oposição do juízo moral teórico e o juízo moral da experiência.

Anna E. B. Costa e Angela M. B. Biaggio²⁴ procuram, de certa forma, abordar estes aspectos contraditórios entre o julgamento moral e as ações morais de cada indivíduos, colocando a afetividade como um tema determinante de atos (a)morais.

2.1.2. Noção de Responsabilidade Objetiva e Subjetiva

Para Piaget se distingue que, em seus julgamentos morais, a criança mais nova aplica uma responsabilidade objetiva e a criança mais velha aplica uma responsabilidade subjetiva. A primeira é fruto da Coação Moral (adulta) e a segunda fruto da Cooperação (entre pares).

A responsabilidade objetiva é o momento em que:

1) O indivíduo julga os atos pelas suas conseqüências e não por sua intenção; quanto maior o resultado, o “estrago” da ação, tanto mais a criança responsabiliza o agente, embora possa distinguir se ele tinha intenção ou não de

²⁴ Na Coletânea da Assoc. Nac. de Pesq. E Pós-Graduação em Psic., Vol. 1, Número 06, Setembro/1996: “Cognição Social e Juízo Moral”.

pratica-lo, e mesmo assim, julga o intencional mais culpado, dependendo da extensão de suas atitudes;

2) Prevalece na criança a questão da obediência ou não às regras estabelecidas pelo adulto. “a criança não dissocia o elemento de responsabilidade civil, por assim dizer, e o elemento penal.”²⁵ (Piaget, 1932/1994, p.106). O mais importante é obedecer aos mais velhos, ser agradável e aceita por eles. Associa-se, bem como o primeiro item, ao segundo estágio da noção das regras no jogo;

3) A consciência da regra e da moral, por extensão, dá-se exteriormente ao indivíduo, como que “colada” a ele, mas não dentro, introjetada. Ele “assume” estas regras e se culpa em sua ausência por considera-las seu estrito dever, pois é dita por um adulto a quem a criança atribui autoridade²⁶ (a imagem do sagrado);

4) Pode-se perceber uma evolução do realismo moral espontâneo ao realismo moral teórico, quando as crianças são capazes de diferenciar as faltas intencionais e as infrações involuntárias, primeiramente referentes aos outros, terceiros, e só mais tarde a si mesma. “a criança – como nós – é mais severa para com os outros do que para consigo própria. A razão é simples: a conduta alheia aparece-nos em sua materialidade, muito antes de ser compreendida em sua intencionalidade” (Piaget, 1932/1994, p. 145);

5) Por fim, o sentimento de dever relaciona-se intimamente ao “amor-próprio” da criança. De forma que o realismo moral faz com que a criança se sinta culpada e vencida em seu amor próprio, mesmo nas situações em que os pais não verbalizam sua responsabilidade.

²⁵ “Enquanto a responsabilidade penal pressupõe lesão dos deveres de cidadão para com a sociedade, acarretando um dano social determinado pela violação de norma penal, exigindo, para restabelecer o equilíbrio, a aplicação de uma pena ao lesante. A responsabilidade civil requer prejuízo a terceiro, particular ou Estado, de modo que a vítima poderá pedir reparação do dano, traduzida na recomposição do statu quo ante ou numa importância em dinheiro.” In: DINIZ, Maria Helena. **Curso de Direito Civil Brasileiro**. 2ª ed., SP, Saraiva, 1986. 7º Vol.

²⁶ Por ser “maior” e prover-lhe as necessidades;

Enquanto que, na responsabilidade subjetiva, é o momento em que:

1) Descentrada de seu egocentrismo, a criança começa a perceber a intencionalidade dos atos. Dá-se conta das conseqüências distintas que as ações possuem quando, na relação com outrem, implica a percepção do objetivo pré-estabelecido do ato;

2) Surge o sentimento do dever preciso de não mentir, mas não porque as regras (adultas) são “sagradas” e a coação é mais forte que a autonomia, mas pela necessidade de cooperação. Como descrito no quarto estágio das regras de bolinhas de gude. O menino obedece às regras, não em função de seus pais ou um menino mais velho, mas porque foi uma decisão do grupo, que deve ser honrada na medida que se valoriza participar cooperativa e harmonicamente daquele grupo. “a veracidade é necessária à reciprocidade e ao acordo mútuo (...) a veracidade é necessária, porque enganar alguém suprime a confiança mútua” (Id. Ibid., p. 136);

3) Acontece a relação estreita de interdependência entre o desenvolvimento da inteligência psicológica e uma crescente cooperação. Fatos como a mentira e outros atos de enganar são proscritos da relação entre as crianças pela própria necessidade de cooperação;

Dois pontos precisam ser destacados:

Primeiro: as crianças são naturalmente pouco habilidosas no manuseio de uma forma geral, portanto, no julgamento adulto “desastradas”. O que equivale para o adulto que a criança “por descaso não estava prestando atenção”. Os adultos, embora se aborreçam muito com essas atitudes desastrosas das crianças, e não raro, com pouca sutileza da sensibilidade infantil, gritam com as crianças, ralham etc. desconsiderando também a intencionalidade ou não, de uma forma geral, *não consideram a criança moralmente culpada* por aquele ato.

Já a criança não sabe distinguir de início, a intenção ou não, dos atos. Mas relacionam imediatamente a extensão da cólera paterna, nessas situações, com a gravidade dos atos desastrosos. Assim, sabe de imediato que quando uma criança quebra uma xícara, os pais ficarão menos bravos do que se ela derrubar uma bandeja com dez xícaras.

Portanto, durante muito tempo, mesmo que saiba se houve ou não intenção (como os pais de fato o sabem), a criança agirá numa “imitação” dos pais, condenando a extensão do dano. Isto é o que Piaget observou do quanto os exemplos dos pais influenciam as crianças de forma a estabelecer neles “um resíduo de experiências efetivamente vividas (...) teriam bastado para construir um fundo permanente de realismo moral que reapareceria em cada ocasião.” (p. 112).

Segundo: dado o estudo da responsabilidade nos casos de atos de mentiras, é preciso lembrar a importância da coação adulta.

A mentira é fase natural e esperada na criança. Inicialmente e, antes da consciência da intencionalidade, a criança “mente como brinca” ou “inventa como mente”, está muito cheia de fantasias e nem sempre estabelece a distinção com a realidade.

O adulto, como já foi descrito anteriormente, reage às “palavras feias” pronunciadas pelas crianças, como reage aos relatos de suas fantasias, às suas “mentiras”. Portanto, a criança claramente estabelece o mesmo plano para as consequências do ato da mentira e do dizer palavrões.

E ainda, quanto à mentira, no primeiro e segundo estágios, a punição para tal será tanto maior quanto for a distância que se estabelece entre a realidade e o fato relatado.

É certamente por isto que, dizer que viu “*um cachorro tão grande como uma vaca*” é mais condenável do que dizer que foi bem em uma prova que foi-se mal. Tal a condição de impossibilidade absoluta de se acreditar no primeiro, enquanto ir bem em uma prova é possível e até desejado pela mãe. Logo, a mãe reage imediatamente à primeira, enquanto no segundo caso pode até passar despercebido.

Mesmo porque “A necessidade de dizer a verdade (...) não são de fato concebíveis, senão na medida em que o indivíduo pensa e age em função de uma sociedade, e não de toda sociedade” (p. 132).

O que equivale a dizer que: enquanto a criança não sair de seu egocentrismo, enquanto não houver registro consciente de uma sociedade e das relações que ela pressupõe, a criança não procurará o valor da verdade por si mesma.

Duas situações se destacam: a primeira diz respeito à análise das regras do jogo de bolinhas de gude nos meninos: Piaget percebeu, que a situação de cooperação entre os indivíduos, surge na criança muito antes da consciência das regras. Fato expressamente claro no terceiro estágio, onde meninos que brincam freqüentemente juntos são capazes de relatar contraditoriamente o ato do jogo.

Assim, constatou-se que: “o juízo moral teórico esteja simplesmente atrasado em relação ao juízo moral prático e representa, de maneira adequada, um estágio atualmente ultrapassado no plano da ação.” (p.98). Conseqüentemente, a noção de autonomia, que surge no momento que a criança se torna independente da coação adulta (influência dos pais), aparece na criança “com um ano de atraso em relação aos exercício da cooperação” (p. 99)

O autor então estabelece uma co-relação necessária para esta evolução entre os aspectos teóricos e práticos, melhor dizendo, Juízo Verbal e Juízo Concreto.

Segunda: o indivíduo será capaz, a partir de uma análise racional, utilizando sua inteligência, de verbalizar juízos morais corretos, ou seja, condizentes com seu grupo social, embora nem sempre aja conforme eles.

Assim, um homem reto em suas atitudes morais poderá verbalizá-las com menos sucesso que um “malandro esperto”²⁷.

Para Piaget, a noção objetiva da responsabilidade e a noção subjetiva da responsabilidade não caracterizam dois estágios, mas o segundo é decorrência do primeiro, num processo de desenvolvimento do juízo moral, conquanto a criança desvencilha-se da coação adulta e penetra cada vez mais na cooperação.

Assim, a noção objetiva e subjetiva da responsabilidade “definem dois processos distintos, em que um precede em média o outro, no decorrer da evolução moral da criança, se bem que entre elas haja sincronismo parcial.” (p. 103).

A existência do realismo moral, um verbalismo do julgamento moral que a criança faz completamente condicionado à coação (influência da autoridade) adulta, irá dando passagem a um julgamento moral mais autônomo, não só pela descentração egóica infantil, mas intimamente relacionado àquela, as relações de cooperação que o indivíduo passará a vivenciar.

Quanto à noção de justiça, Piaget percebeu três tipos:

1) Justiça Retributiva: ligada completamente à idéia de sanção. O ato deve ser corrigido com uma punição correspondente da mesma monta. É uma das mais primitivas noções de justiça, liga-se diretamente à coação adulta, sendo resultado desta.

²⁷ Conforme: FERREIRA, Aurélio B. de Holanda, Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 34ª ed., RJ, Nova Fronteira, 1986: dirigido a pessoas que são “inteligentes, argutas” (p. 703), contudo utilizam isto para “abusar da confiança dos outros” (p. 1068).

2) Justiça Distributiva: ligada à idéia contrária à sanção. O importante é repor ao ofendido ou prejudicado a sua perda. A sanção agora é pesada de forma mais equilibrada à jurisprudência. Leva-se em conta as condições e intenções, não só as consequências do ato.

3) Justiça Imanente: novamente em presença da coação adulta, a criança acredita que há na justiça declarada por estes, algo de sagrado e imutável. É atribuída à natureza como um todo, inclusive ao adulto, o poder de tudo saber e, de alguma forma, algo que aconteça a quem “agiu mal”, será castigado, mesmo que a situação não tenha nenhuma relação objetiva com o fato²⁸.

Estas três noções de justiça, estão presentes no desenvolvimento do juízo moral na criança, que se diferencia hierárquica e cronologicamente, das crianças mais novas às mais velhas, definidas assim como as “duas morais”.

Aquela dos primeiros anos, heterônoma, baseada no respeito unilateral; e a dos anos mais próximos à juventude e fase adulta, que é autônoma e onde se pratica o respeito mútuo. Na heteronomia suas atitudes são baseadas na influência que o outro exerce sobre ela: a verdadeira coação do adulto. Fica estabelecido assim o respeito unilateral.

O adulto é tido como autoridade sagrada e suas regras vistas como sagradas e imutáveis. . As regras e seu conteúdo são impostas de fora às crianças. É uma das formas que significa às crianças que a justiça é imanente. A justiça está no adulto naturalmente. A criança não as questiona, nem mesmo tem estrutura para tal.

O respeito unilateral é também movido pelo desejo de ser agradável, para ser aceita. As conclusões indicam que as atitudes dos adultos, os exemplos, em situações específicas, como nas repreensões que faz o adulto à criança, ficam como registros

²⁸ Piaget pesquisou este ato perguntando sobre o fato de uma ponte estragada ter caído no momento que um menino que roubava uma maçã passava por ela. (p. 193-200)

afetivos e comandam seus julgamentos morais “são as pessoas exteriores que canalizam os sentimentos elementares da criança, e não estes que tendem, por si próprios, a se regularizarem do interior.” (p. 296).

Paulatinamente se estabelece entre as crianças uma necessidade de cooperação, que leva ao respeito mútuo. Perceber a necessidade de cooperar, para manter as relações, se vincula ao desenvolvimento intelectual no indivíduo.

O desejo de respeitar e ser respeitada em suas opiniões se estende dos companheiros de brincadeiras aos adultos. A criança rompe o conformismo com as regras e estabelece uma condição de liberdade da personalidade.

Durante os jogos, as crianças discutem as regras que deverão ser seguidas e situam-se uns em relação aos outros, na sua condição de elementos do grupo. A obediência às regras não se vincula mais à imutabilidade, mas à convivência do grupo e ao respeito mútuo. As decisões do grupo são acatadas pelos membros participantes.

A analogia para esta fase se dá entre o desenvolvimento moral e o intelectual, onde só a cooperação entre os indivíduos leva à autonomia. “atestando, assim, que ela exerce, no domínio moral como nas coisas da inteligência, um papel ao mesmo tempo libertador e construtivo.” (p. 299).

Inicialmente a criança só está em condições de executar a justiça retributiva, que delega sanções expiatórias e de reciprocidade. Esta justiça exige que o erro, em geral alguma forma de desobediência aos pais, seja retribuído com uma sanção especialmente severa e dolorosa, que pague com uma pena o que foi feito.

A criança não consegue absolutamente aceitar que a intenção – embora reconhecida pela criança – seja um fator importante no julgamento do indivíduo. Apenas as conseqüências do ato são julgadas, a pena atribuída será tão mais extensa

quanto for o dano conseqüente. Assim, “a noção de justiça é inseparável daquela de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição.” (p. 157)

Mais tarde, ao contrário, a criança já adquiriu certa autonomia em relação aos adultos. As regras podem ser sempre modificadas, desde que o grupo esteja de acordo, as revalide e respeite. Em geral, os castigos são decididos pelo próprio grupo, às vezes, antecipadamente às faltas.

Na medida em que a noção de justiça se torna mais refinada, a igualdade meramente matemática dá lugar à equidade, na qual a definição de igualdade leva em consideração a singularidade, isto é, a situação e as características particulares de cada um. Com o desenvolvimento da noção de igualdade, decresce a importância da sanção expiatória. A partir dos 7 anos, em média, a criança entende que são justas apenas as sanções por reciprocidade, isto é, aquelas em que o culpado simplesmente arca com as conseqüências de seus atos e que tem por objetivo restabelecer o laço social rompido pelo ato culpável. (Freitas, 1997, p. 122)

O tipo de justiça que se pratica nesta fase se amplia e especializa. A justiça distributiva já toma a forma de vários tipos de sanções, podendo ser aplicadas conforme os casos, sendo as sanções agora, coletivas ou particulares. E dentro destes dois grupos, além de expiatórias, podem ser também de reciprocidade.

Mas principalmente nesta fase, se instala a capacidade de executar a justiça pela igualdade e equidade, não mais pela autoridade, como antes. O culpado deve pagar por seu erro, é claro, mas somente na medida de sua falta, corrigindo-se junto àqueles que foram prejudicados. A questão da jurisprudência é muito importante neste ponto, pois agora os indivíduos já sabem distinguir a intencionalidade.

2.1.3. As duas morais.

A pesquisa de Piaget em “Juízo Moral na Criança”, definiu a existência de dois períodos da experiência do indivíduo com a moralidade, as regras que regulam a convivência entre as pessoas dentro do seu grupo.

Inicialmente, o adulto exerce um controle externo sobre o juízo moral da criança. São as coisas exteriores, a ordem dada pelo adulto, os exemplos dos mais velhos nas brincadeiras, as cópias, os modelos que “obrigam” o indivíduo a selecionar seus comportamentos em face de sua aceitação/participação no grupo. É a Moral Heterônoma.

Ao passo que uma série de condições psicológicas vão se estabelecendo, como a capacidade de raciocínio lógico e reversível, as estruturas do indivíduo vão possibilitando uma tomada de consciência sobre a forma como as regras são construídas, e a possibilidade de mudá-las. É chegada a Moral Autônoma.

Embora “O Juízo Moral na Criança” só viesse a ser editado em 1932, a idéia das “duas morais” da criança já era divulgada por Piaget em 1930, como no “V Congresso Internacional de Educação Moral” em Paris, no ano de 1930, onde ele falava sobre Os Procedimentos da Educação Moral

Cremos que podemos afirmar que existe entre as crianças, senão no geral, duas “morais” (...) Essas duas morais que se combinam entre si mais ou menos intimamente, ao menos em nossas sociedades civilizadas, são muito distintas durante a infância e se reconciliam mais tarde, no curso da adolescência. (Piaget, 1930/1996, p. 03-04)

Por si só o indivíduo não é capaz desta tomada de consciência e também não estabelece normas sem um parâmetro. Esta se dará com segurança na convivência entre os indivíduos, na discussão que fazem da validade das normas existentes, do que levam em conta para estabelecer novas regras.

É por este encadeamento que a moral, para sua realização (normativa e factual), depende da coletividade e esta do desenvolvimento da inteligência. “O ato moral, como ato de um sujeito real que pertence a uma comunidade humana, historicamente determinada, não pode ser qualificado senão em relação com o código moral que nela vigora.” (Sánchez Vázquez, 1998, p. 63).

A consciência que o indivíduo adquire do seu grupo, e conseqüentemente das normas que o regulam, são a base de formação da verdadeira moralidade e não só a aceitação delas. É portanto que moral é definida “de tal maneira que estas normas (...) sejam acatadas livres e conscientemente” (Id. Ibid., 1998, p. 67).

O que leva o indivíduo inicialmente a acatar as regras de seu grupo social é a heteronomia, fruto da coação do adulto sobre a criança e dos aspectos externos sobre os internos.

O desenvolvimento da inteligência lhe dá uma condição de socialização que na cooperação, ao discutir a moral de seu grupo, desenvolve certa autonomia, uma consciência, e passa a regular-se livremente (conforme seus motivos).

A moral consuetudinária²⁹ não é a única da vida do indivíduo, embora tenha sua maior importância nas sociedades mais primitivas ou na fase de vida do ser humano quando a autoridade – coação – é maior.

²⁹ Referente à parte da moral relativa ao respeito dos costumes do grupo “*uma parte do comportamento manifesta-se na forma de hábitos e costumes (...) esta convicção íntima de que o que foi ontem deve ser também hoje.*” (Sánchez Vázquez, 1998, p. 55-56).

É a cooperação entre os indivíduos que nos leva a um tipo de regulamentação moral que colabora para um progresso moral dos grupos sociais e dos indivíduos, que em seu desenvolvimento “se caracteriza, entre outras coisas, por um aumento do grau de consciência e de liberdade”. (Id. Ibid., 1998,, p. 56).

A ponto tal que o indivíduo para realizar isto, precisa do grupo e da cooperação. Se abandonado à heteronomia, ao egocentrismo, os indivíduos jamais chegam à autonomia e a uma consciência de seu papel na moral do seu grupo. “Ora, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar.” (Piaget, 1932/1994, p. 298-299).

Assim, o indivíduo evolui da moral heterônoma (coação) para a moral autônoma. Sendo que o desenvolvimento intelectual possibilita a socialização e esta a cooperação entre os indivíduos, que pela discussão da moral de seu grupo, chegam a uma consciência destas.

O objetivo é de que o indivíduo ao agir moralmente, faça-o pela consciência e liberdade, este sim será um "homem moral". Homem aqui, referenciado pela consciência de sua moralidade.

Para definir a consciência de moralidade que deve ter um indivíduo para atingi-la plenamente, citaremos Puig (1996)

"Portanto, entendemos a consciência moral como a faculdade de julgar a retidão de juízos ou ações morais. (...) Dizemos, portanto, que um sujeito é autônomo quando é capaz de agir de acordo com sua própria vontade (...) No entanto, isso não impede que se possa agir como juiz de si mesmo mas por delegação de uma instância alheia: pode-se usar a consciência moral de modo heteronômico" (p. 80).

Obviamente, o desejo a que nos impele os sentimentos mais dignos de solidariedade, é de que todos atinjam esta autonomia, mas muitos indivíduos comportam-se heteronomamente até mesmo na fase adulta.

2.2 O Juízo Moral Segundo Lawrence Kohlberg

“Essays on moral development” (1981)³⁰ com suas raízes na experiência de L. Kohlberg, nasce como teoria em sua tese de doutorado em 1955.

Dois pontos são necessários para se explicitar o início da obra de Kohlberg, que será nossa base teórica para as próximas páginas.

O primeiro é a preocupação em construir uma base também filosófica ao analisar o juízo moral na criança. Filosófica no sentido de considerar a criança capaz de construir sua própria estrutura, dado que a criança constrói significados sobre categorias e questões universais que evoluem com o desenvolvimento cognitivo. O que surgirá como resultado das suas pesquisas.

Este ponto foi denominado por Kohlberg de “sofisma dos psicólogos”, ou seja, é um engano dos psicólogos pensarem poder estudar a moral cientificamente sem estudá-la filosoficamente. São assim, relativistas e inconsistentes, porque abandonam o ponto de vista do agente. “nos ocupamos do relativismo e do sofisma dos psicólogos, por que nós estamos interessados em elaborar uma idéia de justiça que enfrente sem medo um questionamento filosófico” (Kohlberg, 1981/1992, p. 44.).

³⁰ A obra a que tivemos acesso foi “Psicologia del Desarrollo mental”, a publicação espanhola de 1992, pela Descleé.

O segundo é a ferrenha crítica que faz aos naturalistas, que consideram possível estudar *toda* conduta social como reversível de situação específica a ser estudadas por métodos da aprendizagem social.

Crítica ainda a posição das teorias de Skinner e da psicanálise onde, para o primeiro, o desenvolvimento moral é socialização, aprendizagem das normas da família e da cultura, e para a segunda, o reforço positivo e construção do superego. Esta reduz os fenômenos morais a fenômenos inconscientes dentro da personalidade humana e, aquela, supõe a evolução moral como resultado direto da socialização.

Portanto a teoria kohlberiana será uma busca da definição científica da moralidade e da definição filosófica da moralidade, onde qualquer descrição da forma ou modelo de estrutura social é necessariamente dependente de estruturas cognitivas, assim como os afetos e as atitudes dos indivíduos também não podem ser distinguidos dessa estrutura. Os motivos de uma ação moral têm também um elemento cognitivo formal.

As descobertas na área da moral para Kohlberg se estruturam em estágios, que são construções tipológicas ideais que delimitam diferenças qualitativas nas organizações psicológicas da evolução do indivíduo, e que são sequencialmente previsíveis em uma escala ordinal.

As dificuldades ligadas a uma teoria dos estágios, conforme o próprio Kohlberg, é definir o primeiro e último estágios. Durante 25 anos em sua teoria, preocupou-se com que os estágios se fundamentassem em dados longitudinais de cultura e sexos opostos, além de um método que revelasse uma sequência invariante para estes dados.

O teórico e seus seguidores estavam interessados num estudo do juízo moral que considerasse o agente. Sendo sua área de estudo um campo de raciocínio da justiça mais do que de juízo moral e raciocínio em geral.

Pode-se então estabelecer uma evolução da própria teoria a partir de 1955 em três fases distintas:

1) de 1958 a 1970: quando se debruçou sobre o *ponto de vista cognitivo* para pesquisas as diferenças morais entre as idades e outros agrupamentos de sujeitos;

2) de 1971 a 1977: aplicação do estruturalismo piagetiano para pesquisar o desenvolvimento *longitudinal* individual;

3) de 1978 a 1984: estudos sobre o contexto de atmosfera moral e sua aplicação em grupos e instituições

Garz apud Freitag (1997, p. 196), aponta além dessas demonstradas pelo próprio Kohlberg, a fase que vai de 1985 a 1987 (ano de sua morte), quando reformulou a teoria psicológica da moral e a fundamentação filosófica.

Kohlberg acreditava que uma parte essencial da estrutura de cada estágio era sua perspectiva sociomoral, pois isto confrontava a perspectiva cognitivo-evolutiva com a perspectiva da socialização no desenvolvimento moral.

A estrutura madura e elaborada de sua teoria são os três níveis de desenvolvimento sociomoral divididos em seis estágios :

Nível Pré-Convencional	1. Moralidade Heterônoma;
	2. Individualismo, Intenção Instrumental e Troca;
Nível Convencional	3. Expectativas Interpessoais, Mútuas Relações e Conformidade Interpessoal;

4. Sistema Social e Consciência;
Nível Pós-Convencional 5. Contrato Social ou Utilidade e Direitos Individuais;
6. Princípios Éticos Universais;

Seus estudos apontavam para o fato de que em *todas* as culturas, classes sociais, grupos de sexo e subculturas estudados:

- a) com a idade aumenta a discriminação da intencionalidade;
- b) esta tendência se relaciona com o desenvolvimento mental da inteligência;
- c) o desenvolvimento mental nestas culturas se diferencia pela quantidade de estimulação cognitiva;

Estas afirmações só se tornaram possíveis porque os estudos kohlberianos, além de estudos transversais, usando os dilemas morais, também implicaram em estudos longitudinais durante 12 anos, de um grupo de 70 sujeitos, que eram entrevistados a cada três anos. Além dos estudos interculturais desenvolvidos em várias partes do mundo por sua equipe, como México, Israel, Turquia, Taiwan, Canadá.

Claro que Kohlberg recebeu muitas críticas, mas seu posicionamento científico era muito ético, pois debatia com seus críticos e argumentava sobre os pontos levantados.

Em “Psicologia do Desenvolvimento Moral” reserva a ‘Segunda Parte’ do livro: “Estágios Morais. Versão Atualizada e Resposta aos Críticos”, para dar respostas aos críticos, utilizando-se de suas manifestações para ampliar e reavaliar sua teoria.

Mas certamente, a crítica mais ferrenha recebida por Kohlberg, trata do quê o autor não fez de sua teoria.

Kohlberg e seu grupo são vítimas de uma nova inversão quando procuram resolver um problema sociológico com meios pedagógicos. Desse modo, abrem mão de um instrumento crítico da sociedade, forjado por eles mesmos: a teoria psicogenética da moralidade (...) Kohlberg poderia ter criticado a moralidade institucionalizada nas diferentes culturas e sociedades que estudou, usando sua teoria como padrão (Freitag, 1997, p. 226)

A formação do grupo do “Centro para Educação Moral da Escola de Educação de Harvard”, discutia as questões morais relacionadas aos grupos e instituições, baseadas em pesquisas como a de Blat, que apontava para fatos de que adolescentes expostos a estágios morais seguintes ao que estavam, assimilavam mais juízos do que aqueles que nunca haviam sido expostos a debates, e que os debates de dilemas dentro de sala de aula levavam a avanços do juízo moral na mesma linha que o modelo de seqüência dos estágios kohlberianos.

Estudos como este levaram à conclusão de que era possível fazer uma ‘discussão’ e uma ‘Educação Moral’. Kohlberg se debruça neste projeto.

O passo seguinte foi o estudo da ‘Atmosfera Moral’ - que existe nas escolas e outras instituições. É também uma questão de preocupação filosófica para Kohlberg, porque implica em saber o que o grupo ou a instituição entende por moral. Um ponto importantíssimo nas discussões entre juízo moral e ação moral.

A teoria da moral de Kohlberg é a teoria da *justiça moral*. Ao aplicar seus dilemas nas pesquisas, considerava que há certamente uma relação entre as perspectivas de nível social e as perspectivas de nível moral “Os estágios do juízo moral são estruturas de pensamento sobre a prescrição das regras e dos princípios que obrigam os indivíduos a agir por formas consideradas moralmente corretas.” (Kohlberg, 1981/1992, p. 571)

Ao classificar seus seis estágios em três níveis trará os aspectos: “o que está correto”, “razões para se agir corretamente” e “perspectiva social”. Bem como as formas de justiça³¹: retributiva, distributiva, comutativa e a processual.

Esta última é uma caso especial, porque se aplica aos problemas relacionados às três justiças anteriores. Para se verificar a reversibilidade, pergunta-se: “Você julgaria esta ação como justa se você estivesse no lugar da outra pessoa?” Para se verificar a universalidade, pergunta-se: “Você julgaria esta ação como justa se alguém a tivesse que realizar?”

Portanto, ao descrever os estágios do juízo moral em Kohlberg, também iremos detalhar sua análise quanto ao raciocínio da moralidade.

2.2.1. Estágios Morais

Vou oferecer uma visão geral da teoria cognitiva e da moralização elaborada em estudos sobre os estágios morais realizados por mim e por meus colegas.
(Kohlberg, 1981/1992, p. 185.)

A compreensão dos estágios morais que serão descritos a seguir está ligada a situa-los dentro de uma seqüência de desenvolvimento da personalidade, enquanto desenvolve-se paralelamente o indivíduo cognitivo. Portanto “o raciocínio moral avançado se baseia num raciocínio lógico avançado.” (Id. Ibid., p. 186).

³¹ Em Piaget temos o significado das justiças distributiva e retributiva. Quanto à justiça comutativa, Kohlberg a considera como aquela que se centra no acordo voluntário, contrato ou intercâmbio equivalente, é a justiça da permuta, da troca.

Nível Pré-Convencional

O Nível Pré-Convencional é aquele onde se localizam a maioria das crianças abaixo de 9 anos, alguns adolescentes e muitos adolescentes e adultos delinquentes.

O indivíduo ainda não compreende as regras e normas de seu grupo social e, portanto, não pode colaborar com sua manutenção. As normas e expectativas sociais são exteriores ao indivíduo. Subdivide-se em:

1. Moralidade heterônoma;
2. Individualismo, intenção instrumental e troca;

1. Moralidade Heterônoma

O ponto de vista egocêntrico do indivíduo não considera os interesses dos outros, nem reconhece que sejam diferentes dos seus, não relacionando assim dois pontos de vista. Considera os fatos pelas suas conseqüências e não por suas intenções. Confunde a perspectiva da personalidade com a sua. Portanto, evita romper as normas, não por reconhecê-las, mas para evitar ser castigado, pois evitar prejudicar as pessoas e as coisas é evitar as sanções das autoridades.

Quanto ao raciocínio moral:

Ocorre um realismo moral ingênuo, ou seja, o significado moral de uma ação, a sua qualidade é vista como “boa” ou “má”, inerentes e imutáveis; a aplicação das regras é literal. Na formulação da regra pela autoridade não há necessidade de nenhuma justificativa. Não existe ainda os conceitos de intenção e merecimento (através dos quais as ações tomam significados morais particulares). Não ocorre nenhuma distinção na aplicação da justiça retributiva ou distributiva, assim como, a justiça comutativa, que seguem as regras definidas exteriormente ao indivíduo.

A universalidade existe no sentido que uma regra ou norma se generaliza e não admite exceções.

2. Individualismo, Intenção Instrumental e Troca

A perspectiva é individualista e concreta. Tem consciência de que todos têm seus objetivos a alcançar e isto o leva a um conflito entre o correto e o relativo.

Portanto, segue as normas somente quanto há um interesse imediato próprio. Cada um deve seguir seus interesses e necessidades e deixar que os outros façam o mesmo. O correto é o que é justo, o que é uma troca, um trato. Procura atender suas próprias necessidades enquanto convive no grupo e compreende que os outros também têm seus interesses.

Quanto ao raciocínio moral

A compreensão de que diferentes pessoas têm diferentes interesses nas mesmas questões, ainda que igualmente válidas na sua reclamação de justiça, passa a desenvolver uma relatividade moral. Embora o indivíduo não tenha meios de solucionar satisfatoriamente o problema, há um reconhecimento da legitimidade dos interesses, sendo que objetivo principal de cada pessoa é seguir seus próprios interesses.

A justiça retributiva invoca as necessidades ou intenções dos indivíduos como base para se realizar.

A reciprocidade é definida como uma troca satisfatória de valores ou bens para assegurar a satisfação do outro.

A igualdade (justiça comutativa) é reconhecida como um meio pelo qual os indivíduos podem atender suas necessidades e as do outro.

A universalidade é estabelecida de comum acordo para atender as necessidades dos indivíduos envolvidos.

2. Nível Moral Convencional

Onde se localizam a maioria dos adolescentes e adultos de nossa sociedade e de outras. O termo convencional designa conformidade e manutenção das regras sociais, baseado na autoridade. Expectativas ou acordos da sociedade.

O indivíduo se identifica com as regras e expectativas dos outros, principalmente das autoridades. Subdivide-se em:

- 3. Expectativas interpessoais mútuas, relações e conformidade interpessoal;
- 4. Sistema social e consciência;

3. Expectativas Interpessoais Mútuas, Relações e Conformidade Interpessoal

A perspectiva do indivíduo está nos outros à sua volta. Compreende agora que muitos sentimentos e expectativas coletivas têm, além dos interesses individuais, interesses e às vezes até preferências de partilha com os demais. Embora ainda não haja uma perspectiva generalizada do sistema, já regula seus pontos de vista através dos pontos de vista do outro, ou o que se denominou Regra de Ouro³².

O indivíduo sente necessidade de ser uma boa pessoa para si e perante os demais, portanto há necessidade de manter as normas e regras que regem a boa conduta. Assim vive-se da forma que as pessoas a seu redor esperam; do que esperam

³² “Faça aos outros o que você desejaria que lhe fizessem” (Id. Ibid., p. 578)

de seu papel como filho, irmão, amigo etc. Ser considerado “bom” é importante, e se relaciona às boas intenções, além de se preocupar com os demais.

Quanto ao raciocínio moral:

As diferentes perspectivas do indivíduo se coordenam com as perspectivas de terceiros, representados pelo grupo e pelas normas morais, desde que se supõe, sejam compartilhadas entre os seus.

Estas normas morais são discutíveis e transcendentais diante das situações particulares, como a “intenção”, os “bons” e “maus” motivos.

A justiça retributiva está baseada na obrigação como uma dívida (social e moral), é mais do que repor um por um, estão inclusos na recuperação de valores ou bens, a gratidão, a lealdade e o dever.

A justiça distributiva leva os indivíduos, reconhecendo condições situacionais atenuantes, a fazerem exceções para aqueles que cometem erros, tendo em vista as possíveis “boas intenções”. Na aplicação do Dilema de Heinz, estudado por Kohlberg, uma resposta concordante com isto seria: “Está correto que Heinz roube o medicamento, porque o farmacêutico não teve coração ao ignorar o direito à vida da mulher de Heinz.” (Id. Ibid., p. 579)

A justiça comutativa também considerará a modificação nas relações de reciprocidade mediante as situações e normas compartilhadas. Segundo as crianças o adulto deve viver da idéia de inte-relação entre seu papel de protetor e generoso em relação à ignorância (ingenuidade) da criança.

A universalidade se expressa pelo desejo de todos em compreender os desvios que interferem nas ações dos indivíduos moralmente motivados, ou seja, suas intenções.

4. Sistema Social e Consciência.

Neste ponto o indivíduo já é capaz de fazer distinção entre o ponto de vista da sociedade e dos acordos ou motivos interpessoais. Assume o ponto de vista da sociedade que define as normas e os papéis. Considera as relações individuais conforme o lugar que ocupam no sistema.

O objetivo desse comportamento é manter o funcionamento do sistema. Há um imperativo da consciência para que se cumpram todas as obrigações, assim como para cumprir as regras acordadas. As leis devem ser mantidas exceto quanto entram em conflito com outros deveres sociais estabelecidos. É correto dedicar-se ao grupo, instituição e sociedade.

Quanto ao raciocínio Moral:

O indivíduo agora é para si um membro da sociedade, que se baseia em um sistema social como um conjunto consistente de códigos e procedimentos, aplicados imparcialmente a todos os membros.

Perseguir interesses individuais só é legítimo quando beneficiará o grupo como um todo e a manutenção do sistema sociomoral.

Os conflitos de interesses são mediados por uma estrutura social que deve promover o bem comum, para tanto há um sistema de regras legal, social ou religioso, estabelecido em leis e práticas institucionalizadas.

As normas do sistema sócio-moral são responsáveis pela cooperação entre os indivíduos e regulam a ação de modo a evitar desordens. A “igualdade diante da lei” é baseada no princípio de que cada um, como cidadão, referenda ao sistema a responsabilidade da lei.

De forma que não será mais o indivíduo, levando em conta as situações, como por exemplo a intenção (no caso do estágio três), que fará exceções, mas o próprio sistema baseado em deveres e obrigações em contraposição aos benefícios propiciados ao grupo.³³

A justiça retributiva será executada pela idéia da imparcialidade na aplicação da lei, de forma que, uma medida corretiva atua como protetora da sociedade eliminando a ameaça enquanto oferece meios para que o ofensor “pague sua dívida com a sociedade”(Id. Ibid., p. 582)

A justiça distributiva será coordenada, operacionalizada ou modificada pelo interesse das instituições sociais que, por sua vez, têm interesses nos indivíduos que as compõe.

A justiça comutativa se baseia no reconhecimento dos acordos para manter o funcionamento do caráter moral, integridade e honra de cada indivíduo que compõe a sociedade.

A universalidade é o respeito às leis e à integridade da organização social.

3. Nível Pós-Convencional

Onde se localizam somente depois dos 20 anos, uma minoria de adultos.

O indivíduo, baseado em sua própria elaboração sobre os princípios morais, sobre as regras e normas da sociedade, as aceita.

³³ “O juiz deveria ser clemente com Heinz, para demonstrar que a lei pode ser justa ou humana.” (p. 581).

Não há distinção entre o eu e as normas ou expectativas do outro, porque o indivíduo define seus valores segundo princípios auto escolhidos. Subdivide-se em:

- 5. Contrato social ou utilidade e direitos individuais;
- 6. Princípios éticos universais;

5. Contrato Social ou utilidade e Direitos individuais

A perspectiva do indivíduo já não dá mais tanta preponderância ao social. O individual começa a ser consideravelmente respeitado, portanto, nas questões que envolvem a legalidade e a moralidade, regula suas perspectivas por contratos e outros mecanismos formais.

Como continua considerando a razão para agir moralmente, na obrigação à lei há uma preocupação em compreendê-la: No princípio: “o maior bem para o maior número de pessoas”, estão regulados os sentimentos de compromisso contratual ao qual se aderiu espontaneamente.

Quanto ao raciocínio moral

É a ação do agente humano, moral e racional, que embora consciente dos direitos universalizantes, considera as leis válidas somente na medida que preservam e protegem os direitos humanos fundamentais. O “bem estar” de todos os membros é o resultado de um contrato social livremente aceito pelos indivíduos, para criar uma sociedade onde os direitos humanos devem ser considerados invioláveis e, capazes de garantir resultados a longo prazo para o bem estar dos indivíduos.

A justiça retributiva perde a noção de castigo, na medida que a compensação ao grupo também é uma compensação individual, pois o bem estar de todos também é o meu.

A justiça distributiva se estrutura também baseada no respeito aos direitos humanos e a uma hierarquia racional destes direitos, baseados num processo de cooperação social.

A justiça comutativa se centra no contrato como uma forma necessária para o acordo social baseada nas obrigações morais. “A sociedade é a inte-relação entre os indivíduos. Não há uma base para essa relação sem haver confiança e sem agir de boa fé.” (Id. Ibid., p. 584)

A universalidade expressa a consideração de todos no valor à vida e à liberdade humana.

6. Princípios Éticos Universais

Neste estágio a que só chegam uma minoria de pessoas, a natureza da moralidade está assentada no fato de que as pessoas são fins em si mesmas e precisam ser tratadas como tais. Isto é dado pela crença de que há princípios morais universais e que os indivíduos estabelecem compromissos com esses princípios.

Busca-se seguir princípios éticos universais como a justiça, igualdade, dignidade dos seres humanos, portanto, mesmo os princípios auto-selecionados, leis particulares e acordos sociais estão baseados nestes princípios. Até mesmo quando as leis são violadas, segue-se esses princípios

Quanto ao raciocínio moral

É uma forma ideal que, nas relações entre os seres humanos, devem os indivíduos considerar-se e, aos outros, como pessoas livres e autônomas, ou seja, respeitar consideravelmente os interesses e pontos de vista do outro, ou de todo aquele que sofrerá conseqüências a partir da decisão de uma ação moral.

Governam nesta fase a justiça, a imparcialidade e a reversibilidade.

Não é somente Heinz que assume o ponto de vista da pessoa que morre, do farmacêutico e de si mesmo, sendo que se fazendo assim, se supõe que cada pessoa assume o ponto de vista do outro, expondo seu interesse e modificando-o (Id. Ibid., p. 585)

Os múltiplos princípios de justiça nesta fase incluem o máximo de qualidade de vida para cada um; a liberdade compatível entre os indivíduos; equidade na distribuição de bens e respeito entre “irmãos e irmãs”.

A justiça retributiva não encontra consonância, dadas as características da fase, embora o castigo seja prescrito quando é considerado necessário para proteger os direitos ou bem estar das vítimas.

A justiça comutativa se baseia no reconhecimento da confiança e respeito mútuo como base das promessas e contratos, pressupondo uma relação moral entre as partes.

A universalidade está implícita em toda a característica do estágio. É o reconhecimento dos indivíduos enquanto seres humanos e seus direitos. E se coloca em uma questão: “Eu gostaria se alguém em meu lugar (ou no de Heinz), escolhesse a forma que escolhi?”.

2.3 O Desenvolvimento do Juízo Moral segundo Carol Gilligan

As pesquisas de Carol Gilligan, demonstradas no livro “In a different Voice”³⁴, reúnem os resultados obtidos com três grupos: 1º) estudantes universitários; 2º) mulheres encaminhadas pelo serviço de orientação numa clínica de aborto; 3º) estudo sobre direitos e responsabilidades; Os resultados corroboram a chamada “Ética do Cuidado”. Esta obra é a referência teórica que usaremos para defender a idéia da autora.

O primeiro e o terceiro grupo de estudos têm participantes homens e mulheres. O primeiro está desigualmente distribuído entre os sexos porque se trata de alunos inscritos num curso de moral e política a partir do segundo ano de faculdade; já o terceiro se preocupa com esta divisão sistematicamente, de uma amostra total de 144 indivíduos, em 11 faixas etárias – entre 6 e 60 anos – 8 homens e 8 mulheres em cada faixa .

A autora justifica sua preocupação em exaustivas revisões da ausência da voz das mulheres na bibliografia sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano. Freud, Erikson, Kohlberg, Levinson, Vaillant ou leituras do cinema³⁵ e teatro da época, nos demonstra o quanto a voz das mulheres esteve subordinada ao auto-sacrifício e não era ouvida ou respeitada. E nos leva a pensar como as mulheres têm sido retratadas na produção literária e científica.

Relata Gilligan que um professor de inglês coletou dados de exemplos, ao longo dos tempos, de como são homens e mulheres retratados. Em “Os elementos do Estilo”,

³⁴ A edição a que tivemos acesso trata-se de “Uma Voz Diferente”, Rio de Janeiro, Ed. Rosa dos Tempos, 1982.

de William Strunck e E. B. White, aparecem sentenças como “ele era um interessante conversador . Um homem que viajou por todo o mundo e viveu em meio dúzia de países” em oposição a “Ele viu uma mulher, acompanhada por duas crianças, andando *vagarosamente*³⁶ pela estrada”. (Apud Gilligan, 1982, p. 16).

Por outro lado, traz vários autores que começaram a abrir os caminhos, destinados a tentar perceber que há uma forma diferente de raciocinar por trás das atitudes das mulheres, como Martina Horner, Nancy Chodorow e Janet Lever, que amplia as descobertas de Chodorow, David McClelland, e Georgia Sassen (1980) e outros.

Das conclusões dos estudos de Horner com o TAT³⁷, Gilligan utilizou o raciocínio e selecionou algumas figuras que demonstravam situações de realização e afiliação. Realização para demonstrar que o medo que as mulheres demonstram em situações de competição e de disputas pelo sucesso não se relacionam à sua incapacidade, mas à preocupação com os relacionamentos e sua condição após. Afiliação para demonstrar que os homens em situações de intimidade projetam mais violência que as mulheres, vendo na intimidade uma ameaça pessoal, perda da liberdade.

As diferenças de sexo na formação da personalidade no início da infância, que Chodorow deduz de sua análise do relacionamento mãe-filho, são assim ampliadas pelas observações de Lever das diferenças de sexo nas atividades lúdicas durante a infância. Juntos, esses enfoques sugerem que meninos e meninas chegam à puberdade com uma orientação interpessoal diferente e uma diferente gama de experiências sociais. (Gilligan, 1982, p. 21).

³⁵ Cita por exemplo que, em “Morangos Silvestres” de Bergman: Marianne vive o dilema de manter sua gravidez em contrário a opinião do marido que a deixará caso ela a mantenha.

³⁶ O grifo é nosso.

³⁷ Teste de Apercepção Temática, onde figuras que retratam situações cotidianas são apresentadas ao indivíduo que relata suas impressões.

Refletir e analisar uma ética do cuidado é pensar esta “voz diferente” que se inicia na concepção de separação, na diferente visão que homens e mulheres têm dessa experiência, opor separação/conexão. A necessidade de separar-se é colocada para o homem como a condição necessária ao estabelecimento de sua masculinidade. Enquanto a identidade feminina só se estabelece na conexão definitiva com a figura materna.

Os homens seguem a sua vida associando a independência a não estabelecer conexões que o prendam em suas atitudes. A preocupação feminina é com o cuidado e a preservação dos relacionamentos.

Consequentemente, os relacionamentos, e sobretudo as questões de dependência, são vivenciadas diferentemente por mulheres e homens. (...) Uma vez que a masculinidade define-se através da separação enquanto a feminilidade define-se através do apego, a identidade de gênero masculina é ameaçada pela intimidade, ao passo que a identidade de gênero feminina é ameaçada pela separação. (Id. Ibid., 1982, p. 18)

Quando traz uma associação com a literatura, em que dois romances³⁸ de época tratam de formas completamente diversas o mesmo dilema moral. Um triângulo amoroso onde uma das heroínas opta pela renúncia, a outra pela luta por seu grande amor, a autora leva a conclusões sobre o raciocínio que fazem as mulheres nas suas interpretações dos relacionamentos. Bem como através do estudo com a opção (ou não) das mulheres pelo aborto. “Assim é que um problema na teoria transformou-se em problema do desenvolvimento das mulheres, e este, por sua vez, situado na vivência dos relacionamentos da mulher”. (Id. Ibid., p. 17)

Para Gilligan, a “voz diferente” que as mulheres possuem, é a voz do “cuidado”, em contraposição à voz da “justiça” presente nos homens. E se Freud, Piaget,

³⁸ “The Mill on the Floss”, 1860 de George Eliot e “A Cascata”, 1969 de Margaret Drabble. Apud Gilligan, 1982 p. 141-142.

Kohlberg e outros não puderam “escutar” esta voz, é porque o método não estava procurando estas respostas, mas sim a consolidação da teoria sobre a justiça.

Os estudos de Gilligan demonstram que nas mulheres, o caminho do desenvolvimento moral e a evolução do conceito de moralidade são os mesmos. Como a autora constatou com sujeitos pesquisados em várias faixas etárias.

As mulheres, durante muito tempo de suas vidas, acreditam que o cuidado é o mais importante, no respeito pelo outro há sempre uma procura de “arrumar” as coisas para que ninguém seja magoado. Contudo, uma crise vivenciada pela mulher deflagra a necessidade de garantir a própria sobrevivência, de fato ou simbolicamente (pela sobrevivência da personalidade da mulher). “Os estudos das vidas das mulheres através dos tempos retratam o papel da crise na transição e sublinham as possibilidades de crescimento”. (Id. Ibid., p. 119).

Os sentimentos vividos nesta fase são de egoísmo, de estar sendo injusta com aqueles que ama. Ela procura incessantemente uma solução que contemple os dois lados, para terminar por se convencer que esta solução não existe. Que as partes envolvidas estão definitivamente afetadas por aquela experiência, seja de que extensão for. Precisa então, procurar uma solução onde os prejuízos são menores, mas o grande peso fica sobre os resultados que a ação tende a causar nos relacionamentos. As crises também criam o caráter, colaboram no desenvolvimento da responsabilidade por uma seqüência coerente de sentimentos e pensamentos.

A crença de que há uma única verdade, que o “bom” e o “certo” saltará à sua percepção começa a se desanuviar. Ela precisa fazer escolhas e isto coloca em pauta os relacionamentos e os resultados deles nessas escolhas.

Claire, uma entrevistada como veterana no grupo de universitários, aos 27 anos, define a pessoa moral como sendo alguém que ao agir “considera seriamente as

consequências para todas as pessoas envolvidas” (p. 65) e ainda que “cheguei ao ponto em que penso que não posso ser boa para ninguém a menos que eu saiba quem sou” (Id. Ibid., p. 64).

Considerar seriamente as consequências que envolvem moralmente todos os indivíduos num relacionamento, é considerar mais que os direitos e deveres para cada um, é considerar o que se quer dar a cada um pela ética do cuidado, da generosidade.

No dilema de Heinz, o direito à justiça se sobrepõe, para os homens, ao direito da propriedade. Para as mulheres há uma preocupação de observar todos os lados da questão, inclusive o do farmacêutico, onde ele não tem o direito de negar-se. E do marido, que se for preso deixará a esposa desamparada³⁹.

Sobre Amy, 11 anos, Gilligan diz-nos:

Incapaz de perceber o dilema como um problema em si de lógica moral, ela não discerne a estrutura interna da sua solução; (...) vendo o mundo constituído de relacionamentos e não de pessoas isoladas, um mundo compatível com conexões humanas em vez de um sistema de regras (...) para ela, a solução do dilema consiste em tornar a solução da mulher mais saliente ao farmacêutico. (Id. Ibid., p. 40)

As mulheres possuem uma sensibilidade às necessidades dos outros e, a crença de que são responsáveis por terceiros levam-nas a incluir pontos de vista em seus julgamentos. Por estes motivos que as mulheres foram definidas como “fracas moralmente”, confusas e imaturas em seus julgamentos. Contudo, a grande força moral das mulheres reside nestes mesmos aspectos que foram usados para criticá-las. A força da ética do cuidado.

³⁹ Uma forma divertida de se demonstrar esta diferença entre homens e mulheres encontra-se no conto “Um Casal Silencioso”, relatado por J. W. Bennett em seu “Livro das Virtudes”, que segundo o autor é um conto com versões em várias partes do mundo. Encontra-se nos anexos deste trabalho.

Os movimentos feministas pelos direitos das mulheres, principalmente nas décadas de 60 e 70, fizeram irromper uma crise para muitas mulheres, semelhantes àquelas que viveram as mulheres universitárias ao se formar e começar a disputar seu lugar no mercado de trabalho, ou às mulheres que tiveram que considerar seriamente a necessidade/possibilidade de um aborto, pela primeira, segunda ou terceira vez.

A defesa dos direitos das mulheres levou-as a pensar em si. A abnegação e o auto-sacrifício não mais eram valorizados pelas feministas e pelos novos direitos como necessários às virtudes das mulheres.

Ao pensar que poderiam então dizer “não” a seus pais ou maridos, as mulheres inicialmente viam-se como egoístas, tentavam recuperar aquele alto senso de cuidado com o outro, justificando-se que estavam prejudicando ou magoando ao outro mais do que a si mesma.

As mudanças no ponto de vista de uma mulher sobre seus direitos, ou seja, que pode levar em consideração também as próprias necessidades e não somente as dos outros, deflagra um desenvolvimento que pode ser relacionado aos seguintes pontos:

- a) Percepção da auto exclusão;
- b) Ampliação da obrigação de não se prejudicar ao ter responsabilidade nos relacionamentos;
- c) Compreensão dos relacionamentos como uma fonte de força moral;
- d) Ampliação do julgamento moral, incluindo o fator da verdade psicológica e tornando-se mais tolerante e menos absoluto;
- e) Egoísmo e auto-sacrifício são agora questão de interpretação;

As considerações sobre este auto-respeito não permitem ao seu agente, a mulher, voltar atrás, abnegar-se. A conclusão é definitiva: cuidar dos outros é também cuidar de si. Não há uma única verdade. E muitas outras modificações se sucedem.

“descobrimos, afinal, nenhuma verdade monolítica. Ao invés, por uma mudança final de perspectiva (...) não mais de esquivando da acusação de egoísmo, identifica-se com a voz da primeira pessoa.” (Id. Ibid., p. 161).

No desenvolvimento da moralidade entre homens e mulheres, ambos consideram a responsabilidade e os direitos como necessários ao desenvolvimento integrado no indivíduo. Contudo, homens e mulheres justificam esta necessidade de formas muito diferentes.

<u>Homens</u>	<u>Mulheres</u>
Obrigação de respeitar os direitos do outro	Obrigação de cuidar
Proteger a auto-realização	Suavizar o problema real
Cuidar dos direitos do outro é necessário para uma não interferência	O cuidado é uma autocritica
Direito e responsabilidade se integram: corrige a indiferença potencial de uma moralidade de não interferência	Direito e responsabilidade se integram numa lógica dos relacionamentos
A violência é uma limitação da justiça (cega às diferenças na vida humana)	A violência é inerente à desigualdade
Nos dilemas hipotéticos ordenam hierarquicamente os princípios e procedimentos formais na tomada de decisão.	Reconstituem os dilemas hipotéticos como reais e fornecem informações sobre as pessoas ou local onde vivem.
No dilema de Heinz vêem um princípio norteador do julgamento Moral	Vêem a justiça prejudicada em qualquer situação de opção
O “bom” tem escala de princípios	O “bom” é uma escolha entre o menor prejuízo

Embora as conclusões da autora durante grande parte do livro se dirijam somente às mulheres, o último capítulo, “Versões da Maturidade”, lembra aos leitores que esta “voz do cuidado” também está nos homens. O que temos é uma preponderância desta voz nas mulheres, conquanto o desenvolvimento da moralidade é diferente num e noutro, mas ela também pode ser ouvida nos homens.

Assim, partindo de pontos muito diferentes, de ideologias muito diferentes de justiça e cuidado, os homens e mulheres no estudo chegam, à medida que se tornam adultos, a um entendimento maior de ambos os pontos de vista e, pois, a maior convergência em julgamento. Reconhecendo os contextos duais de justiça e cuidado, compreendem que o julgamento depende do modo como o problema é formulado. (Id. Ibid., p. 179).

É por isto que agora podemos também ouvir diferenças nas vozes dos homens, e ouvi-los ao lado de palavras de autodefinição que sempre foram marca da voz masculina, como: “lógico”, “disciplina”, “razoavelmente inteligente” e “arrogante”, ouvir palavras da voz feminina, como “conciliador”, “compreensivo”, “interessado”, “ardente”.

A teoria gilliginiana se preocupa principalmente em identificar uma ética diferenciada daquela da justiça de Piaget e Kohlberg, a ética do cuidado, “Essa concepção de moralidade como envolvida com a atividade de cuidado centra o desenvolvimento moral em torno da compreensão da responsabilidade e dos relacionamento”. (Id. Ibid., p. 29).

Seus estudos em “Uma Voz Diferente”, apontam para o fato de haver nos homens uma preponderância de uma voz de “justiça” e, nas mulheres, uma voz de “cuidado”. O fundamental é compreender-se que não há apenas uma forma de se identificar as éticas que coabitam a existência humana. Gilligan portanto, abre a possibilidade de pensarmos sobre outras.

A generosidade é uma delas.

Em escritos mais recentes, com sua teoria mais amadurecida, a autora deixa definitivamente claro que as duas orientações estão presentes nos dois sexos. Homens e Mulheres possuem as duas orientações na resolução dos conflitos morais, tanto a orientação da justiça quanto a orientação do cuidado. “Em essência, esta pesquisa sugere que as pessoas compreendem duas lógicas de solução dos problemas morais, e que analiticamente distinguem as orientações da justiça e do cuidado apontando diferentes formas de perceber e resolver conflitos.” E, se a orientação de justiça ou cuidado pode ser mais expressiva nos homens ou mulheres, respectivamente, também é fato que ambos “são capazes de mudar de orientação considerando o conflito em questão”. (Gilligan and Wiggins, 1988, p. 118-119)

2.4. De Piaget e para além de Gilligan: incluindo a generosidade nas teorias do desenvolvimento moral

A importância dos estudos de Piaget e Kohlberg não podem ser negadas. Como já descrevemos, “O Juízo Moral na Criança” se tornou obra de referência mundial para as pesquisas em moralidade. O próprio Kohlberg vem a desenvolver toda sua teoria a partir do fundamento piagetiano de desenvolvimento psicogenético e raciocínio moral.

Muitos autores declararam a importância da obra de Piaget, e para não me estender muito, citarei alguns escritores desta década, com De La Taille(1996), Freitag (1997), Araújo (1998), Vilarrassa, Marimón, Herrero, Pavon (1998), entre outros.

Contudo, a obra piagetiana e kolhberiana são marcadas por sua base teórica e seu ponto de vista, a saber, a influência kantiana e a ligação entre o desenvolvimento intelectual e o raciocínio moral. Estes elementos, como era de se esperar, influenciaram muitas obras de psicologia moral que se desenvolveram desde então, como reforçam

Vilarrassa, Marimón e Herrero “Ambos (...) estão presentes nos diversos trabalhos que, a partir de uma orientação piagetiana, se tem realizado nesta área do conhecimento.” (1998, p. 156).

Enquanto em Piaget e Kohlberg se verifica uma “ética kantiana” (da justiça), onde os princípios se organizam hierarquicamente e se relativizam com a idade, em Gilligan se encontra a “ética do cuidado”, da importância aos relacionamentos e às consequências que as discussões ou ações morais possam trazer.

Em Piaget e Kohlberg vê-se a preocupação com a razão e o conhecimento, descobrir a lógica (da justiça) para os indivíduos pela desmitificação dos processos de raciocínio, produzir conhecimento e ampliar as possibilidades do ser humano.

As limitações da obra foram apontadas pelo próprio Piaget, que sempre estabeleceu certa relatividade para os estágios do desenvolvimento cognitivo e também os morais. Descrevia como fases a heteronomia e a autonomia, e não as fechava rigidamente como estágios. Kohlberg, neste aspecto da teoria piagetiana, pode se considerar que regride.

Apesar das reservas de Piaget, L. Kohlberg, seu primeiro continuador no campo do pensamento moral, “se propõe justamente a *estabelecer estágios morais claramente delimitados*”⁴⁰ e analisar suas relações com os estágios do desenvolvimento intelectual”. (Vilarrassa et. al., 1998, p. 157).

Por outro lado o próprio Kohlberg reconhece que “se o desenvolvimento lógico é uma condição necessária do desenvolvimento moral, não é uma condição suficiente”, deixando entrever caminhos que Gilligan e outros, como R .L. Selman e E. Turiel trilharam.

Ora, razão e conhecimento, já nos apontava Wollstonecraft no século XVIII, como a via de acesso às virtudes, e consequentemente à felicidade.

⁴⁰ O destaque é nosso.

Gilligan não deixa dúvidas na relação das virtudes com a razão e o conhecimento, na medida que nos leva a descobrir uma forma de raciocínio que não tinha sido ainda discutida, ao sensibilizar as pessoas para a “ética do cuidado”.

Logicamente, na “ética do cuidado” está o exercício de muitas virtudes. Certamente a do amor, mas também da tolerância, compaixão, fidelidade, temperança, e sem dúvida, da Generosidade.

Gilligan, definitivamente, considera importante a generosidade como elemento da ética do cuidado: “a consciência de múltiplas verdades leva a uma relativização da igualdade no sentido da equidade e enseja uma ética da generosidade e do cuidado.” (Gilligan, 1982, p. 178). Cuidar do outro quase sempre nos convoca a dar mais do que lhe é de direito, portanto, sermos generosos.

Piaget é clássico quanto a isto: fazia suas pesquisas buscando comprovar os modelos teóricos que construiu. Mas esta severa crítica ao Grande Mestre não lhe tira os louros e os ensinamentos que até hoje fundamentam teorias e técnicas educacionais, além de ser um marco na psicologia do desenvolvimento infantil.

No questionamento de obras bem fundamentadas como a de Piaget e Kohlberg, foi possível pensar muitas alternativas práticas. Assim, cada vez mais, as recentes obras na linha da moralidade têm se questionado quanto ao distanciamento que há entre um juízo moral expresso por um indivíduo e sua ação (moral). Este questionamento levou os pesquisadores a indicar outros elementos que intervêm no ato moral, em contraposição com o que expressa nos dilemas quanto aos seus juízos.

Em Puig (1996/1998) encontramos a valorização da autonomia, como em Piaget, mas, por outro lado, uma grande valorização da cultura em que está inserido o indivíduo. A autonomia se dá pela consciência moral deste, que pode ser condicionada por muitos fatores (sociais, é claro), mas que não pode ser determinada por eles.

só nos cabe uma alternativa: entendê-la (a moral)⁴¹ como uma tarefa de construção ou reconstrução pessoal e coletiva de formas morais valiosas (...) a moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural (...) é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. Mas em todo o caso é uma construção que depende de cada sujeito. (p. 73)

A crítica de Puig aos modelos até então estudados, se dirigem à sua limitação como "sistema de formação moral democrática" e, a mais premente delas, certamente, é a respeito da "dificuldade para acomodar elementos da personalidade moral tais como os sentimentos e as emoções" (1998, p. 72)

As relações afetivas, apontadas por Biaggio (1996), a vergonha, apontada por Araújo (1998), a afetividade, humilhação, honra e vergonha apontadas por De La Taille (1991, 1992, 1996), são alguns exemplos de autores de fácil acesso na literatura acadêmica brasileira que declaram que há outros fatores implicados na formação de um sujeito moral. Já que a moralidade de um indivíduo não é suficiente para seu juízo moral, é necessário observar suas ações.

A nosso modo de ver, convém introduzir nas técnicas experimentais e no enfoque teórico, modificações que, de um lado permitam aprofundar a análise das relações entre o juízo moral e os contextos sociais e interpessoais implicados nos conflitos e que, por outro lado, permitam analisar e explicar como as pessoas vão discernindo, desenvolvendo e coordenando aspectos que, no princípio, ou não haviam considerado ou os mantinha indissociados de outros a que conferiam maior significação. (Vilarrassa et. al., 1998, p. 159)

As pesquisas apontam na direção de que, ligações afetivas como a amizade (nós também encontramos esta variável em nossa pesquisa, e a demonstraremos mais adiante), parentesco, a exposição de sua intimidade, o sentimento de vergonha, são

⁴¹ O destaque é nosso.

fatores de grande importância na determinação da moralidade, inclusive na diferenciação entre o juízo moral expresso e a ação correspondente realizada em determinadas condições.

Outro fator fundamental, é se considerar onde se localiza tal disposição para a moralidade em cada indivíduo. Na formação da personalidade, um indivíduo pode, conforme sua vivência, ter como central em sua personalidade, valores não exatamente considerados morais. E aqueles, os valores morais, podem estar periféricos.

Esta proposição explica muitos questionamentos que nos fazemos acerca do porquê agem desta ou daquela forma determinados indivíduos. Comportamentos (morais) que são inquestionáveis para um determinado indivíduo, podem não fazer parte dos conteúdos mais valorizados de outros. Enquanto honestidade, fidelidade, honra e outros podem estar no centro da personalidade de alguns indivíduos, de outros pode estar a necessidade de sentir-se superior ao outro, de ter tudo para si, do consumismo a qualquer preço. Esta inversão de valores considerada por um indivíduo, tem causas, é claro, no tipo de grupo com quem ele está convivendo.

De Freud a Piaget até os dias de hoje, nenhum autor desconsiderou a importância que tem a auto-valorização a partir do outro (como referencial). A aprovação e aceitação dos comportamentos do indivíduo por seus pares é fundamental desde a infância.

Nosso referencial encontra morada, como explanamos no primeiro capítulo, na teoria aristotélica e na busca da moralidade para além dos rígidos padrões das normas coercitivas, como uma busca de melhor viver e, conseqüentemente, conviver com os seus e outrens. Procuramos fundamentar a partir de Piaget, Kohlberg e Gilligan os pressupostos em evolução da teoria sobre a moralidade.

Para reafirmar a tendência das pesquisas nesta perspectiva, encerramos com as observações de Campbell e Christopher (1996), que expandem criticamente os

aspectos a serem abordados pelo desenvolvimento moral, para além do domínio da justiça, em Piaget e Kohlberg; para além da ética do cuidado, de Gilligan. Imprimem uma preocupação com os objetivos e todos os desdobramentos dos valores dos indivíduos. Fundamentam-se no eudemonismo⁴² aristotélico para demonstrar que há preocupações auto-referenciadas que podem ser consideradas moralidade, partindo da proposição em que "Metas e valores estão onipresentes no desenvolvimento" (1996, p. 38), expandem sua preocupação dos valores em geral para os valores auto-referenciados.

Sobre os valores "Que são tradicionalmente considerados virtudes -- dignidade, coragem, integridade, bondade, justiça (...) produtividade, honra, prudência (...) todos têm um aspecto auto-referencial." (Campbell e Christopher, 1996, p. 38). E nesta perspectiva, não tememos incluir a Generosidade.

⁴² Conforme definição de Aurélio Buarque de Holanda, Dicionário Editado pela Nova Fronteira "*do grego. Eudaimonismós (...) Doutrina que admite ser a felicidade individual ou coletiva o fundamento da conduta humana na moral*" (p. 734).

3. Conceituando uma Virtude: A Generosidade

Iremos nas próximas páginas estabelecer um item moral de excelência, uma virtude, a Generosidade.

Para estabelecer uma ponte com o que dissemos no primeiro capítulo, vamos esclarecer que escolhemos a Generosidade por considerá-la essencial no processo educativo, seja de pais, padrinhos, tios, professores ou quaisquer outros que estejam envolvidos no processo de educar uma criança, de ensiná-la a ser mais do que um cidadão que tem direitos e deveres, mas um ser humano que na busca de sua felicidade, respeita e considera a parceria.

Nossa lição e perspectiva conceitual para a pesquisa vem do filósofo francês Comte-Sponville, que em seu “Pequeno Tratado das Grandes Virtudes” (1998), nos fala de 18 virtudes, da “Polidez” ao “Amor” e entre elas, a Generosidade.

Quando se trata de virtudes é comum encontrarmos a ligação de todas elas à justiça. O sentimento comum entre estudiosos da filosofia e da moral é de que a Justiça é a mais importante de todas as virtudes, e a única necessária. Que, diante dela, todas as outras virtudes seriam menos urgentes. Como procuramos demonstrar ao descrever a teoria de Piaget e Kohlberg

Certamente a presença da justiça é fundamental, mas é provável que na formação do senso de justiça de um indivíduo estejam presentes também outras virtudes e a da generosidade, parece mostrar-se importante. O próprio gesto de apreciar com atenção e imparcialidade determinado ato a fim de julgá-lo, significa doar algo de si, portanto, generosidade.

Ao citar Spinoza, Comte-Sponville nos traz a idéia de que na generosidade não está a questão de atribuir a cada um o que é seu direito (como o faz a justiça).

A generosidade trata de dar algo que faltará, de alguma forma, para quem está dando, por exemplo, o tempo dispensado a um conhecido que está necessitando conversar.

Associa-se à generosidade: subjetividade, singularidade, afetividade e espontaneidade. À justiça, associa-se objetividade, universalidade, intelectualidade e reflexão. Essas diferenças estão na ética do cuidado de Gilligan, estão na formação da personalidade de indivíduos mais sensíveis à justiça, por serem mais generosos com os outros. O próprio ato de refletir os direitos e deveres dos indivíduos que vivem em sociedade, depende de uma disponibilidade individual, depende da generosidade (a menos é claro que isto seja uma atividade profissional).

O indivíduo generoso é aquele que age não em conformidade com a lei, com alguma indicação estruturada e pré-determinada, mas para além disso, por uma exigência pessoal intransferível da moral ou do amor. Assim como a generosidade não se inscreve na lista das morais clássicas, como a justiça e a honestidade (que são, pelo menos, consideradas como imperativos a serem seguidos por todos em uma determinada sociedade), mas é uma virtude cujo valor é apreciado por muitos. Sua prática é representativa de certo indivíduo, e o eleva na apreciação de várias pessoas. Assim sendo, "Não existe a obrigação legal de que devemos ser generosos e ajudar aos outros que necessitam de ajuda, embora exista uma cobrança subjetiva por parte de alguns grupos na sociedade." (Araújo, 1999, p. 93).

Quanto ao Amor, para Comte-Sponville, trata-se de uma outra virtude. Em presença do amor todas as outras virtudes seriam desnecessárias, mas, em nossa limitação, somos impossibilitados de amar a todos, por isto as virtudes tornam-se necessárias para nosso convívio.

As condições do amar alguém colocariam à parte todas as outras virtudes, pois o que é feito por amor é feito por este sentimento que temos pelo outro. No resultado final, o bem do outro e a felicidade do ser amado é também nossa felicidade.

a idéia de me sentir generoso com meus filhos, ou mesmo dever sê-lo, nunca me ocorreu. Há aqui amor demais, e angústia demais, para me deixar iludir. O que você faz por eles faz por você também. E para que precisa da virtude (generosidade)⁴³ para isso? Basta o amor, e que amor! (Comte-Sponville, 1998, p. 103).

Pais, professores, educadores de uma forma geral, deveriam ser pessoas generosas nas suas relações com as crianças, pois a generosidade é importante para melhorar a convivência, a colaboração entre os pares.

É provável que a demonstração de comportamentos generosos incitem os indivíduos ao mesmo comportamento, como apontaram Howard e Barnett (1981, p. 307-308) em sua pesquisa, quando, em situação de jogo com crianças entre 5 anos e 4 meses e 7 anos e 1 mês, comprovaram que incitadas à empatia podem comportar-se generosamente.

Não pretendemos expressar tal idéia impunemente, por isto vamos nos propor a pesquisá-la. Mas, antes de detalhar a forma como chegaremos a esta questão, outros pontos são fundamentais para definir a virtude da Generosidade.

Quando o professor ensina ao aluno o conteúdo programático de sua série respectiva, ele está fazendo juz ao seu salário. Ou seja, é justo e faz justiça aquele que assume suas responsabilidades. Mas ser verdadeiro educador é também ser honesto, humilde, generoso com aqueles que estão sob sua educação. E, não menos importante, é ensiná-los a serem honestos, humildes e generosos.

⁴³ O apêndice é nosso;

Mas é certo sermos generosos com todos?

É certo os pais serem generosos com seus filhos, que, criados com tanto sacrifício chegam na adolescência a fazer parte de gang's, a usar drogas, a roubar os próprios pais? É certo sermos generosos com aqueles alunos que riscam os carros, explodem os banheiros, vendem drogas na escola? Bennett (1998, p.09) nos lembra que “a formação do caráter dos jovens é uma tarefa diferente e prioritária à discussão das difíceis controvérsias éticas atuais.”

Muitos problemas do cotidiano colocam as pessoas completamente envolvidas consigo e dando pouca atenção a quem as rodeia. Até mesmo o sistema econômico em que se vive é mais um elemento que contribui neste distanciamento das pessoas. Infelizmente o capitalismo é um sistema de pouco humanitarismo. “No mundo capitalista da competição, valoriza-se a superação do outro, e não a superação de si ou a excelência; estimula-se o egoísmo, e não a generosidade.” (De La Taille, 1998, p. 50)

Esperamos ter sido claros quando expressamos em nossos primeiros comentários sobre o assunto, o quanto a moral se vincula a uma melhoria das relações sociais. Estabelecer princípios é fundamental para que haja maior respeito entre os indivíduos e, conseqüentemente, veremos uma melhoria da qualidade de vida. Da mesma forma, a prática de uma virtude como a generosidade colabora nesta salutar convivência entre os indivíduos, pois “o paradoxo que preside à constituição da relação social (...) exige generosidade e reciprocidade”, já nos dizia Godbout (1992, p. 145) ao descrever o Dom⁴⁴ e sua função em nossa sociedade.

Queremos, nesta oportunidade, mostrar uma frase de Aristóteles que nos atende: “onde há finalidades distintas das ações, os produtos são por natureza melhores que as atividades” (I, 01, 1996, p. 108).

⁴⁴ O Dom seria a prática de várias virtudes, mas principalmente a da generosidade. Todas (virtudes, atitudes) que possam melhorar a convivência dos indivíduos.

Que nossa finalidade maior seja formar indivíduos para o bem. E, como “bem”, podemos compreender indivíduos felizes, cooperativos, capazes de atender às suas necessidades e ajudar nas de outrem. Então teremos uma finalidade distinta da ação, embora ela se vincule como um meio a tal. Poderemos crer que o resultado será muito melhor do que se o nosso único objetivo for ensinar português, matemática, biologia aos alunos e a nossos filhos.

Para Comte-Sponville (1998, p. 23) é o “amor que nos destina à moral e dela nos liberta”. Porque na presença do amor somos sempre virtuosos, “a pureza, generosidade, coragem, justiça entre outras virtudes, estão naturalmente presentes nas atitudes daqueles que amam. Mas, como amar o desconhecido? Como amar os inimigos?” (p. 311).

A moral, para esse autor, começa no que seria um ponto inferior, imitando a virtude do amor, que lhe falta na presença de muitas pessoas. Mas pela educação, imitando o amor, as virtudes aproximam os indivíduos.

Se o amor nos falta, podemos aprender a sermos virtuosos ou a ter pelo menos algumas virtudes. O sentimento do dever para com o outro pode existir na ausência do amor.

Pois que, ser generoso é então dar sem amar, sendo que dar quando se ama é algo acessível a todos. A necessidade nasce da falta do amor. “O amor nos falta, dizia eu, e é essa muitas vezes, a mais segura experiência que temos dele. Fizemos dessa falta uma força, ou várias, e é a isso que chamamos virtudes” (Id. Ibid., p. 109)

Obviamente seria preferível amar a sermos generosos, mas se não podemos ter amor a todos, pelo menos podemos ter generosidade. A generosidade é o desejo de amar, desejo de alegria. Assim como podem nascer da generosidade o amor verdadeiro e a alegria verdadeira. E quando nos falta a alegria e o amor, ainda poderemos viver a generosidade. “Qual virtude não é antes de mais nada, mesmo pequenamente, um desejo de virtude?” (Id. Ibid., p. 113)

Para sermos generosos e sairmos de nosso ego, precisamos, antes de mais nada, perseverar em nos conhecermos o melhor possível. O amor não depende de nossa escolha, mas a generosidade sim. A generosidade, segundo Comte-Sponville, se baseia num auto conhecimento, nos liberta inteiramente, nos faz senhores de nossas paixões.

Não temos a intenção de tomar o martelo do magistrado e julgar os fatos nas manifestações dos atos de generosidade, de dar justiça, caridade ou benevolência a este ou aquele ato de generosidade. Mas de pensar nesta virtude da melhor forma possível, pela forma de pensar das crianças.

E também, conhecer as peculiaridades implicadas na percepção que têm as crianças desta virtude, onde provavelmente poderemos encontrar diferenças segundo seu meio social, pois “A natureza particular de cada virtude e a extensão do seu desenvolvimento como uma predisposição psicológica, interage com as características de situações particulares.” (Jeffries, 1992, p. 162).

Vamos dar voz às crianças no seu julgamento moral sobre a generosidade. Deixar que elas falem sobre generosidade e compreender quando se sentem alvo de generosidade ou quando se dispõe a tal. Buscar compreender quais os fatores estão associados à generosidade na compreensão delas.

Não trataremos do agir, pois nas ações dos indivíduos outros valores e condições situacionais estão implicados. Trataremos apenas da representação da generosidade para as crianças e suas diferenças entre as idades de 6, 9 e 12 anos, e entre as classes sociais.

Já dizia Piaget (1932/1994, p. 22) “nada é mais útil para formar os homens do que ensinar a conhecer as leis dessa formação.”

3.1. Levantamento Bibliográfico da virtude Generosidade em Psicologia.

Empreendemos pesquisa no Banco de Dados bibliográficos da Universidade de São Paulo – DEDALUS, composto pelo material das 39 bibliotecas da universidade. Uma instituição respeitada por sua competência e um ponto de referência na busca e produção de conhecimento.

A busca por informações na rede é feita através de vários caminhos, mas o que mais abre possibilidades é a “Busca Booleana por Palavras”. Portanto, é um dado importante que ao buscar “virtudes” e “generosidade” (em português e inglês), separadamente, e cruzados com “crianças”, só se chegue a 39 títulos que tenham “alguma” relação com as palavras solicitadas.

Surpreendente, por outro lado, porque a maioria destes títulos se relacionam à religião, filosofia clássica, romances, direito⁴⁵, artes⁴⁶ e, creiam, oftalmologia⁴⁷ e zootecnia⁴⁸, e nenhum à psicologia. Nenhuma destas obras encontra-se no Instituto de Psicologia, mas nas Faculdades de Ciências Humanas, Direito, Educação e Medicina.

Ainda dispondo do Banco de Dados Bibliográficos em rede internacional, cuja assinatura pode ser consultada no Instituto de Psicologia da USP, o PSYCLIT, o termo chave de procura “generosity and child” só traz indicação de dez publicações: artigos de jornal, revistas e capítulos, e ainda assim voltados para a psicanálise⁴⁹ e estudo de caso institucional⁵⁰. Nenhum livro foi encontrado no período entre 1988 e 1998 (disponível para pesquisa),

⁴⁵ SANTOS, Ruy. Virtudes e Defeitos do Poder Legislativo (1972)

⁴⁶ BOWMAN, Leslie. American arts e crafts: virtue in design (1990)

⁴⁷ HENRIQUES, M^a Ines R. Valin. Comparação refrotométrica entre o ciclopentolato e a atropina em crianças negras. (1993)

⁴⁸ KENNEL, Encic. Criação de Cães e Gatos. (1990)

⁴⁹ COUTURE, L. Envy, generosity, and mourning. Melanie-Klein-and-Object-Relation (1991)

⁵⁰ PANDIT, Madhuri. Generosity in nurse school boys. Child Psychiatry Quartely (1998)

A falta desses dados nos estudos da psicologia do desenvolvimento, nos levam a perceber, entre outras coisas o quanto ela tem sido negligenciada na educação e no cotidiano, comparado à importância das virtudes na corrente de teorias sobre o ser humano, nos demonstram o quanto é importante estudar a virtude da generosidade no cotidiano dos indivíduos.

3.2. “As Virtudes Morais Segundo as Crianças” – A Generosidade

Diante do quadro exposto nas últimas páginas, só encontramos um material hoje disponível que dirigiu sua atenção para a representação das virtudes nas crianças, e entre elas, a Generosidade.

Em Relatório apresentado à FAPESP⁵¹, a pesquisa desenvolvida por De La Taille, no ano de 1998, sobre “As Virtudes Morais Segundo as Crianças”, contempla a representação das virtudes da Polidez, Coragem, Fidelidade, Gratidão, Humildade e *Generosidade*.

Submetendo os indivíduos a dilemas e a entrevista clínica, em Generosidade levantou dados sobre:

- a) Generosidade versus justiça: diferenciar o dar por dever e dar por generosidade;
- b) Punição para o injusto versus punição para o não generoso: o que merece maior punição? De que forma?
- c) Generosidade para com desconhecidos versus generosidade para com conhecidos: qual ação é mais valorizada?

Os resultados são os seguintes:

- 1) O termo generosidade não é conhecido das crianças de 6 anos. Muitas não souberam responder adequadamente à questão ou responderam-na de uma maneira muito distante do significado correto do conceito, como “ser bom, amoroso, carinhoso, legal e amigo”. Por outro lado utilizam indicadores que dão idéia de sua percepção da generosidade, como “ajuda” e “ouve as pessoas”. Já com as crianças de 12 anos, a palavra “ajuda” é o indicativo mais forte, “nos estudos, acidente, aos orfanatos, pobres, menores carentes”, mas também a resposta objetiva de “não ser egoísta”.
- 2) A necessidade de sermos generosos é indiscutível para as crianças, mas as razões para sê-lo tem auto-referência, ou seja, em última instância, ser generoso tem resultados positivos para o próprio indivíduo que o está sendo: “ter amigos” (6 anos); “as pessoas gostam mais de você” (9 anos); “os outros irão confiar mais em você” (12 anos). Os dados sugerem um aumento da auto-referência das idades de 6 aos 12 anos (de 63,6 a 71,0%), sendo que a hetero-referência está proporcionalmente menor, sempre de 52% (aos 9 anos) para baixo (40,85 aos 12 e 28,2% aos 6 anos);
- 3) Os adultos foram identificados como mais generosos que as criança e, uma tendência a creditar mais generosidade às meninas do que aos meninos progride dos 6 anos (26,7%) para os 9 anos (62,1%), para atingir um equilíbrio aos 12 anos com 36,7% para os adultos, 26,7% para as crianças e 20% para os dois (igual);
- 4) Aos 6, 9 e 12 anos, as crianças sabem que os dois agiram corretamente, mas o ato justo de dividir o pacote de biscoitos não é considerado agir melhor; o ato generoso de deixar a fruta preferida do irmão é considerado “melhor” por 30,0%, 41,4% e 46,7%, respectivamente, aos 6, 9 e 12 anos de idade. Embora, na entrevista aberta, os sujeitos manifestem uma certa confusão entre os conceitos de justiça e

⁵¹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

generosidade. Como quando as crianças de 6 anos respondem que generoso é o professor que “não briga”, e “o amigo que gosta da gente”, vai se esclarecendo para as crianças de 9 anos, quando respondem que generoso é o “pai que tira um tempinho do trabalho para ficar com o filho”, ou quando “mesmo a mãe querendo ficar numa festa, ela vai embora se a filha não quiser ficar mais”. Para se efetuar aos 12 anos, quando o pai “abre mão de coisas em favor do filho”;

- 5) Não ser generoso não é considerado um delito. Ser injusto sim. Desde os 6 anos as crianças atribuem culpa a quem age injustamente, mas não a quem age sem generosidade. Aos 6 anos, 53,3% das crianças já dizem que o ato injusto (de comer todo o pacote de biscoitos) está errado, e aos 12 anos este julgamento atingiu 76,7% dos entrevistados. Da mesma forma, proporcionalmente inversa, diminuiu o número de sujeitos que consideram que os dois agiram errados, de 40,0% aos 6 anos, para 20,0% aos 12 anos;
- 6) A generosidade é sempre respeitável, mas há uma tendência a eleger a generosidade para com estranhos como mais louvável. Principalmente nas faixas etárias de 9 e 12 anos aumenta a consideração pela generosidade para com desconhecidos, de 55,2% aos 9 anos para 66,7% aos 12 anos. É louvável porque parece haver um risco em se relacionar com os estranhos. Há medo presente nesta relação. Também porque há menor possibilidade de retribuição: “as pessoas têm medo de estranhos” ou “Ele deu sem esperar ser retribuído”;

As pesquisas citadas na revisão teórica e outras disponíveis pela bibliografia, deixam definitivamente esclarecidos pontos levantados por De La Taille sobre os adultos serem considerados mais generosos que as crianças, e as meninas mais generosas que os meninos. Gilligan é de certa forma a precursora desta idéia.

É sempre louvável um ato de generosidade ou outra virtude para com estranhos, pois aos muito próximos já dispensamos outras virtudes, como o amor, por exemplo, conforme a explicação de Comte-Sponville.

3.3. Objetivos

Pretendemos retomar alguns pontos da pesquisa de De La Taille, bem como acrescentar outros:

- 1) A replicação da pesquisa no que tange à importância da generosidade; generosidade versus justiça; punição para o injusto versus punição para o não generoso; tendo em vista que a pesquisa se desenvolverá em Porto Velho, Rondônia;
- 2) A razão para agir virtuosamente é dada pelos indivíduos pesquisados como auto-referenciada. Ora, os filósofos clássicos e a conceituação da virtude generosidade em Comte-Sponville a demonstram como hetero-referenciadas.; portanto, dando especial atenção a este aspecto na entrevista.
- 3) Buscar confirmação ou negação dos resultados quando realizada a pesquisa com crianças de classe baixa, freqüentadoras de escola pública periférica, onde é sabido, há carência de recursos materiais e estímulos à aprendizagem.

4. Metodologia: a virtude da disciplina para comprovar uma idéia.

Entrevistamos e submetemos aos dilemas 120 criança, nas faixas etárias de 6, 9 e 12 anos, divididas em dois grupos: 60 crianças freqüentadoras de escola pública, de localização urbana periférica, com clientela de baixa renda, na cidade de Porto Velho, estado de Rondônia; e a mesma quantidade de crianças, na mesma faixa etária, freqüentadoras de escola particular, com clientela de renda média e acima.

Os sujeitos foram distribuídos, dentro de cada faixa etária, igualmente entre os dois sexos.

Entrevista Clínica:

1. O que é generosidade? (Você conhece esta palavra?)
2. Dê exemplos de um pai sendo generoso.
 - Dê exemplos de uma mãe sendo generosa.
 - Dê exemplos de um professor sendo generoso.
 - Dê exemplos de um amigo sendo generoso.
 - Dê exemplos de momentos em que você foi generoso (Se manifestar somente generosidade com parentes, solicitar exemplos com outras pessoas...).
 - Um exemplo de quando foram generosos com você. (Se surgir só exemplos com os pais, solicitar de outras pessoas).
3. É bom ser generoso/devemos ser generosos? Por quê?
4. Quem é mais generoso:
 - Os meninos ou as meninas?

Os adultos ou as crianças?

5. Devemos dar nossas coisas aos outros? Por quê?

Utilizamos o método intitulado dilemas, onde se apresenta à criança uma situação de vida real, e dá-lhe a oportunidade de escolha, seguido de um inquérito onde se levantam as razões da escolha feita.

Quanto à escolha do método, vamos ouvir Piaget

analisemos não as decisões da criança, nem mesmo as lembranças de suas ações, mas a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta (...) Só poderemos apresentá-las às crianças por meio de uma narração. Assim, vemos quanto é indireto o método que vamos empregar. (Piaget, 1932/1994, p.77)

Dilemas

Dilema 1

Generosidade x Justiça

(Será que a criança consegue diferenciar entre aquele que dá por dever e aquele que dá por generosidade?)

- a) José/Ana e Pedro/Diana⁵² são irmãos(a). Um dia José/Ana chegou em casa com fome. Descobriu que só havia duas frutas para comer, uma maçã e uma banana. José/Ana lembrou que maçã é a fruta que seu(a) irmão(a) mais

⁵² Os personagens serão adaptados quanto ao sexo do entrevistado. Bem como as figuras utilizadas também terão os sexos diferenciados (modelos em anexo).

gosta. Então, apesar de também gostar mais de maçã, José/Ana comeu a banana e deixou a maçã para seu irmão.

- b) Marcos/Mariana e Daniel/Carolina são irmãos. Um dia eles(a) ganharam um pacote de biscoitos recheados. Marcos/Mariana chegou em casa antes de seu(a) irmão(a) e comeu metade do pacote de biscoitos, deixando a outra metade para seu(a) irmão(a).

- a) José/Ana e Marcos/Mariana agiram certo? Por quê?
- b) Quem agiu melhor?
- c) Quem foi mais generoso(a)? Por quê?
- d) Você acha que eles(a) pensaram em ser retribuídos(a) no futuro?
- e) O que é mais generoso? Dar/Fazer Algo para a pessoa ficar feliz ou Dar/Fazer Algo pensando em ser retribuído?

Dilema 2

Punição para o injusto x punição para o não generoso.

(A injustiça e a falta de generosidade merecem punição? Da mesma forma?)

Se José/Ana não tivesse deixado a maçã para seu(a) irmão(a), e Marcos/Mariana tivesse comido todo o pacote de biscoitos?

- a) Ambos(a) mereceriam ser castigados(a)? Por quê?
- b) Quem deveria levar a maior bronca? Por quê?

Dilema 3

Generosidade versus Prejuízo Material

(A generosidade é valorizada sempre ou não diante da perda material?)

- 1) Todos os dias a turma faz um time de futebol/voleibol (que já está completo) e aproveita a hora do recreio para jogar. Ontem, Paulo/Paula, um(a) menino(a) de outra turma pediu para jogar. O grupo conversou e decidiu aceitá-lo(a) e jogar com mais um elemento. Mas o jogo ficou todo desorganizado e não foi bom.
 - 2) Todos os dias a turma faz um time de futebol/voleibol (que já está completo) e aproveita a hora do recreio para jogar. Ontem, Paulo/Paula, um(a) menino(a) de outra turma, pediu para jogar. O time conversou e decidiu não aceitá-lo(a). O jogo foi ótimo e eles(a) se divertiram muito.
- a) A turma estava certa em deixar/não deixar Paulo/Paula jogar? Por quê?
 - b) Em qual dos dois casos a turma agiu melhor?

5. Apresentação dos Resultados

Para realizar nossa pesquisa e atender os objetivos, fomos em busca das escolas particulares e públicas da cidade de Porto Velho - Rondônia. Depois de apresentar nosso projeto aos diretores e/ou responsáveis, realizamos as entrevistas em 02 (duas) escolas particulares e 02 (duas) escolas públicas.

Nas escolas públicas procuradas encontramos abrigo em todas que procuramos e tivemos apenas que optar entre aquelas onde pudéssemos encontrar crianças na faixa etária adequada. Em tempo, lembramos que atentamos para o fato de as crianças não estarem com defasagem série-idade, mas mesmo assim há uma grande dificuldade de encontrar crianças desta característica. Os fatores para tanto não nos cabe aqui discutir. Fazemos esta observação para registrar que, por este motivo, tivemos que trabalhar com tantas escolas.

Antes de esclarecer as próximas linhas, queremos agradecer imensamente às escolas particulares que nos receberam e se esforçaram junto aos pais para que autorizassem a pesquisa com seus filhos, pois há uma grande dificuldade de se conseguir a autorização dos pais, para as crianças serem entrevistadas. Por um lado há, claro, a preocupação ética dos pais, mas eles parecem se preocupar muito com o tempo que a criança ficará fora de sala, como se a sala de aula fosse o único ambiente de aprendizagem para a criança.

Apesar de ser uma amostra pequena, não conseguimos completá-la em uma só escola sabendo-se que em nossa pesquisa tivemos que entrevistar em cada faixa etária e

sexo uma média de 10% maior que a amostra. Algumas crianças comentam pouco suas respostas, e precisávamos ter maior clareza do modo como a criança estava "raciocinando" as questões.

Uma escola procurada para a pesquisa se recusou a autorizá-la, alegando problemas com os pais, o que não ficou claro, pois nos oferecemos para conversar com os pais em reunião e explicar não só o objetivo desta pesquisa, mas a necessidade da escola se abrir para ser estudada e discutir modificações e melhorias. Além do que, é de praxe oferecer-se à escola um relatório da pesquisa. Esta é, surpreendentemente, uma escola conhecida em todo o país. Muitos de nossos educadores e administradores escolares ainda vêm a escola somente como sala de aula, negando que a pesquisa faça parte do desenvolvimento e melhoramento da mesma.

Estando com as crianças, registre-se que este é o momento mais gratificante de toda a pesquisa - não querendo desmerecer todo o processo que antecedeu aquele momento em riqueza e valor científico, mas estar com as crianças é de fato um momento mágico. Estando com as crianças realizamos as entrevistas e as gravamos.

Para não deixar dúvidas quanto à abordagem do tema com a criança, já que teremos principalmente na escola pública dados que indicam o quanto as crianças desconhecem o termo "generosidade", vamos descrever como introduzimos o assunto na entrevista.

Para esclarecimento, nossa compreensão da situação é a seguinte: entre os entrevistados, mesmo as crianças de 06 anos, já sabem o que significa “fazer alguma coisa para alguém” ou “dar alguma coisa para alguém”. As condições que envolvem este fazer ou dar é que se diferenciam. E claro, não poderíamos esperar delas a definição filosófica de Comte-Sponville. Assim, pensando em respeitar o conhecimento da criança a cerca do tema, optamos pela seguinte abordagem.

Depois de um breve rapport com a criança, onde procurávamos falar da escola e da situação que a envolvia para deixá-la mais à vontade, abordávamos o tema da entrevista como no exemplo abaixo, onde estávamos com uma criança de 06 anos, sexo masculino, da escola pública:

Entrevistador: Você conhece a palavra generosidade?

Entrevistado: Não.

Entrevistador: e lembra de ter ouvido esta palavra, mesmo sem saber o que significa?

Entrevistado: Nunca ouvi.

Entrevistador: Você imagina o que seja?

Entrevistado: Não. Não.

Entrevistador: Eu posso explicar para você o que significa?

Entrevistado: Dá como resposta um aceno afirmativo com a cabeça.

Entrevistado: reste atenção, porque eu tenho certeza que você sabe o que significa, só que ainda não chama por este nome. É quando fazemos alguma coisa ou damos alguma coisa para uma pessoa: nossos pais, irmãos, amigos, conhecidos ou mesmo pessoas que não conhecemos porque temos vontade de fazê-lo. Ninguém nos obrigou a fazer ou dar esta coisa, seja lá o que for. E mais, quando não estamos esperando nada em troca, quando fazemos ou damos alguma coisa de coração. Você compreendeu?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Então me diga o que é?

Entrevistado: Quando faço alguma coisa para alguém.

Entrevistador: Você se lembra de alguma vez ter sido generoso com alguém?

Entrevistado: Sim.

Entrevistador: Pode me contar como foi?

Entrevistado: Eu ajudei minha mãe a arrumar a casa.

Entrevistador: Sua mãe pediu para você fazer isto, ou mandou-o fazê-lo?

Entrevistado: Não. Eu fiz porque quis.

Em outros momentos não fomos tão felizes encontrando esta rápida compressão da questão proposta. Mas assim que chegávamos a uma compreensão média do que estaria sendo trabalhado não forçávamos mais a criança neste momento, deixando maiores inquirições para as questões que exigiam que elas nos exemplificassem seu julgamento sobre a generosidade do pai, mãe, professor, amigo e dela mesma.

Passemos então à apresentação e comentário dos resultados. Optamos por colocar lado a lado os resultados da escola pública e da escola particular, tendo em vista compará-los e comentá-los. Os resultados serão apresentados seguindo as questões que foram propostas.

TABELA I

O QUE É GENEROSIDADE?						
ESCOLA PARTICULAR						
06 ANOS		09 ANOS		12 ANOS		TOTAL
Conhece	Desconhece	Conhece	Desconhece	Conhece	Desconhece	
01	19	07	13	17	03	30
ESCOLA PÚBLICA						
06 ANOS		09 ANOS		12 ANOS		TOTAL
Conhece	Desconhece	Conhece	Desconhece	Conhece	Desconhece	
-	20	-	20	07	13	30

QUADRO A

SIGNIFICADO DA PALAVRA GENEROSIDADE	
ESCOLA PARTICULAR	
06 ANOS	
1. Uma pessoa que tem respeito com a outra	01
09 ANOS	
1. Pessoa boa/ Pessoa bondosa	02
2. Pessoa que ajuda a outra	01
3. A gente tem que ter amizade pelos outros	01
4. A gente tem que ser bom/boa para os outros	01
5. Pessoa gentil	01
6. Pessoa generosa	01
TOTAL	07
12 ANOS	
1. Ajudar uma pessoa, seja com o que for/ Ajudar os outros sem pedir nada em troca/ Ajudar o próximo/ Quando uma pessoa ajuda a outra/ Ajudar a quem precisa	05
2. Bondade de compartilhar/ Ser bom com todos/ Pessoa bondosa/ Bondade com os outros	04
3. Ser generoso com uma pessoa que você conhece ou não conhece/ É ser generoso com uma pessoa	03
4. Ser companheiro	01
5. Honesta	01
6. A pessoa é boa e quer o bem de todos	01
7. Sabe dividir o seu espaço eliminando o egoísmo	01
8. Ser irmão de todos, ser um ajudante na Terra	01
TOTAL	17
ESCOLA PÚBLICA	
12 ANOS	
1. Ser bom(a), ajudar as pessoas	02
2. Não falar mal dos outros	02
3. Ajudar a mãe em casa	02
4. Ajudar os irmãos a fazer tarefa	02
5. Agradecer aos outros	01
6. Ajudar o pai	01
7. Ajudar o colega a estudar	01
8. Passear com as amigas	01
9. Brincar com os amigos	01
TOTAL	13

Continuando nossa busca sobre a generosidade com as crianças pesquisadas, fomos estreitando as definições do termo, buscando exemplos que levassem as crianças a raciocinar seu conceito ao pensarem em atos realizados por pessoas muito próximas. Estávamos questionando o conceito que haviam dado de generosidade ou pensando sobre o conceito que concordaram quando nós colaboramos na sua definição - caso das crianças que alegavam desconhecê-lo. Assim submetemos os quadros de B, C e D para apreciação, seguidos de comentários.

QUADRO B

ESCOLA PARTICULAR			
06 ANOS			
PAI SENDO GENEROSO		MÃE SENDO GENEROSA	
1. Brinca comigo/ Brinca com meu irmão/ com minha irmã/ Brinca na cama/ Brincando	08	1. Brinca de vídeo-game/ Brinca comigo/ Brinca com os filhos/ Brincando	05
2. Fazendo coisas legais/ Sabe ser legal com o filho	02	2. Sai com os filhos/ Passeia com os filhos/ Leva os filhos para passear/ Leva os filhos quando sai	05
3. Ajudando a fazer a tarefa	02	3. É legal/ Sendo legal	03
4. Ajudando	01	4. Faz as tarefas com o filho/ Ajuda o filho a fazer tarefas/ Faz as tarefas	03
5. Quando me machuquei ele me cuidou	01	5. Fazendo as coisas de bom	01
6. Uma vez o carro do meu tio quebrou e ele o ajudou a ir para casa	01	6. Um menino estava perdido no parque e ela ajudou a encontrar a mãe dele	01
7. "Dá carinho em mim"	01	7. Faz comida quando o filho está com fome	01
8. Leva para passear	01	8. Leva o filho para o trabalho dela	01
9. Joga bola junto com os filhos	01		
10. Leva os filhos nas férias	01		
11. Trabalha menos e fica com os filhos	01		
TOTAL	20	TOTAL	20
AMIGO SENDO GENEROSO		PROFESSOR SENDO GENEROSO	
1. Brincando "com a gente"/ Brincando/ Brinca lá em casa/ Gosta de brincar	10	1. Brinca/ Deixa brincar/ Deixa "a gente" brincar	06
2. Divide as coisas/ Divide o lanche	05	2. Ajudando/ Ajudando a fazer tarefa/ Ajuda "a gente"	05
3. Não batendo na gente	01	3. Ensina a ler/ Passando tarefa/ Ensina a escrever	04
4. Quando cai ela ajuda a levantar	01	4. Deixa sair cedo da escola	01
5. Falando "com a gente"	01	5. Deixa ir para casa	01
6. Empréstimo o material	01	6. A tia A. que está ajudando os meninos de rua (que agora estão na escola)	01
7. Não quis responder	01	7. Deu a sacolinha no mês da criança	01
		8. Sendo legal "com a gente"	01
TOTAL	20	TOTAL	20
ESCOLA PÚBLICA			
06 ANOS			
PAI SENDO GENEROSO		MÃE SENDO GENEROSA	
1. Quando dá brinquedos/ Dá balas/ Quando dá dinheiro	08	1. Leva para passear/ Leva para pescar/ Leva para todo lugar	06
2. Quando brinca	05	2. Dá brinquedos	03
3. Leva para passear no shopping/ Leva no circo/ Leva para passear de barco/ Leva a mãe e os filhos para a casa da avó	04	3. Brinca comigo	02
4. Não imagina o pai sendo generoso	01	4. Dá dinheiro	02
5. Compra coca cola	01	5. Vai trabalhar	02
6. Vai trabalhar no posto	01	6. Nunca é, anda meio chateada	01
		7. Serve comida no meu prato	01
		8. Compra chicletes	01
		9. Lava a roupa	01
		10. Não soube dizer	01
TOTAL	20	TOTAL	20
AMIGO SENDO GENEROSO		PROFESSOR SENDO GENEROSO	
1. Brinca conosco/ Brinca de carrinho/ Brinca de esconde-esconde	11	1. Brinca	04
2. São unidos	03	2. Não pode ser generosa	03
3. Vai na casa do outro	02	3. Passa tarefas no quadro	03
4. Não soube dizer	02	4. Passa desenhos	03
5. Ajuda a limpar a casa	01	5. Conta "historinhas"	03
6. Ensina o outro	01	6. Quando o aluno é "bonzinho"	02
		7. Não soube dizer	02
TOTAL	20	TOTAL	20

QUADRO C

ESCOLA PARTICULAR			
09 ANOS			
PAI SENDO GENEROSO		MÃE SENDO GENEROSA	
1. Ele é bom/ Bondoso/ Gentil/ Educado	06	1. Sendo boa/ Bondosa/ Querida	04
2. É legal/ "É bacana"	04	2. Ajuda a fazer as tarefas.	03
3. Não se lembrou no momento	03	3. Não soube responder	03
4. Faz favores para a mãe	01	4. Comprou um brinquedo que eu queria e era caro	02
5. Construiu uma casa para minha tia	01	5. Quando ajuda a escovar os dentes	02
6. Quando fiz minha cirurgia de apêndice e ele me cuidou	01	6. Doa cesta básica para os pobres	02
7. Ele dá os brinquedos que eu não uso mais para outras crianças	01	7. Compra presentes para outras crianças no Natal	01
8. Ajuda com dinheiro a minha prima que é pobre	01	8. Quando eu caio, ela me ajuda	01
9. Buscar na escola quando a mãe não pode	01	9. Ela trabalha muito para pagar as contas	01
10. Ele aconselha a não fazer as coisas erradas	01	10. Ela me trata bem, mas às vezes é nervosa	01
TOTAL	20	TOTAL	20
AMIGO SENDO GENEROSO		PROFESSOR SENDO GENEROSO	
1. Ajudando o outro	07	1. Dando educação aos alunos	04
2. Dividindo o lanche	04	2. Ensinando as crianças o que elas não sabem	03
3. Deixando jogar futebol junto com eles	03	3. Explicando o que as crianças não sabem	03
4. Não soube responder	03	4. Ensinam a gente	03
5. Brincando juntos	02	5. Explicam as matérias	03
6. Quando me machucou eles me levam em casa	01	6. Explicando as matérias que as crianças não sabem	02
		7. Ensinam tudo o que sabem para nós aprendermos	02
TOTAL	20	TOTAL	20
ESCOLA PÚBLICA			
09 ANOS			
PAI SENDO GENEROSO		MÃE SENDO GENEROSA	
1. Compra brinquedos	06	1. Dá dinheiro	04
2. Dá dinheiro	05	2. Dá presentes	04
3. Ajuda na tarefa	04	3. Não soube responder	03
4. Não soube responder	03	4. Ajuda na tarefa	03
5. Vai trabalhar	01	5. Leva para passear	03
6. Ajuda o irmão	01	6. Deixa de ir trabalhar para ficar em casa	01
		7. Ajuda a avó	01
		8. Cuida da casa	01
TOTAL	20	TOTAL	20
AMIGO SENDO GENEROSO		PROFESSOR SENDO GENEROSO	
1. Brincam	06	1. Deixa a sala brincar	04
2. Vai passear	04	2. Faz brincadeiras	03
3. Estuda junto	04	3. Não dá broncas	03
4. Ensina a tarefa	03	4. Não soube responder	02
5. Divide comigo um presente que ganhou	01	5. Ajuda a fazer a tarefa	02
6. Empréstimo dinheiro	01	6. Conversa	02
7. Não soube responder	01	7. Deixa a sala brincar quando estão quietos	01
		8. Dá nota	01
		9. Não dá prova	01
		10. Falta	01
TOTAL	20	TOTAL	20

QUADRO D

ESCOLA PARTICULAR			
12 ANOS			
PAI SENDO GENEROSO		MÃE SENDO GENEROSA	
1. Ajuda o filho numa coisa que ele não consegue fazer/ Ajudando o filho nas dificuldades/ Ajudando o filho tanto nas horas ruins quanto nas boas e respeitando seus direitos/ Ajuda o filho em tudo / Ajudando o filho a montar um brinquedo/ Ajudando na tarefa de casa	06	1. Basta amor e ajudar um filho quando ele mais precisa de uma mãe/ Dando carinho ao seu filho, dando atenção / Tratando o filho com muito carinho e amor	04
2. Aquele que tem carinho com você, que te dá amor e o mais importante, o calor humano/ Ele tem carinho e amor para um filho/ ele deve querer alegrar e fazer o filho feliz/ Dando carinho ao seu filho(a)	04	2. Ajudando em casa/ Ela faz comida gostosa para seu filhinho/ Ela conforta o seu filhinho / Ajudando a filha a arrumar o quarto	04
3. Dando atenção ao filho	02	3. Ajuda os filhos com os deveres de casa, mesmo tendo "coisas mais importantes a fazer"/ Ajuda a fazer alguma lição de casa	02
4. Ajudando uma pessoa que não tem o que comer/ . Ajudar o próximo sem esperar nada em troca	02	4. Não respondeu	01
5. Conversando com o filho/ Participa da vida do filho e conversa livremente sobre tudo	02	5. Quando ela tem uma filha ou filho e sabe conversar com eles pondo nas conversas pontos críticos como drogas, sexo etc.	01
6. Ajudando a arrumar a casa porque a mãe está doente	01	6. Nunca maltratar o filho	01
7. Brincando com o filho (sem que haja uma troca de favores)	01	7. Saindo com os filhos nos finais de semana e feriados	01
8. Passando o tempo livre com os filhos	01	8. Dando roupas velhas aos meninos de rua	01
9. Tratando bem o filho	01	9. Dando comida em marmitex às pessoas que estão passando fome	01
10. Quando ele percebe que na sua casa os outros moradores também tem direitos e deveres igual a ele	01	10. Comprando um brinquedo para o filho ou para uma criança carente	01
11. Sendo amigo do filho	01	11. Aquela que merece a honra de ser chamada de mamãe	01
12. Quando estamos doentes. Quando estamos precisando de um conselho para ir pelo caminho certo	01	12. Em todos os momentos, porque se ela diz um "não" ou "sim" é porque ela sabe o que é para o seu bem	01
		13. Quando estamos doentes, dando carinho, amor e nos dá o nosso caminho para seguir a vida	01
TOTAL	23	TOTAL	20

AMIGO SENDO GENEROSO		PROFESSOR SENDO GENEROSO	
1. Se oferecendo para ensinar algumas coisas que eu não sabia/ Quando me ensinam aquilo que eu não sabia/ Me ajudou a entender a matéria / Ajudam nas tarefas	08	1. Quando percebe que o aluno está com dificuldade na sua matéria e explica quantas vezes for necessário/ Ajudar um(a) aluno(a) a entender a matéria que tem dificuldade/ Ajudando o aluno em todas as dificuldades/ Ajudar na hora que não entendemos	05
2. Quando não tenho dinheiro e ele pagou um lanche para mim/ Repartem o lanche	06	2. O professor explica a matéria e tem alunos que não entendem e ele explica de novo/ Indo na mesa do aluno tirar a dúvida dele/ Ajudando o aluno a tirar dúvida daquela matéria	04
3. Não respondeu	04	3. Dando bons conceitos quando precisamos passar de ano/ Dá um ou dois pontinhos	03
4. Me emprestaram uma caneta no dia da prova	01	4. Ajudando os seus alunos, mesmo aqueles que não correspondem à sua ajuda	01
5. Uma amiga que me ajudou quando briguei com minha mãe e quase fui morar com meu pai "de vez"	01	5. Dar atenção nos estudos, ver se ele está entendendo sua explicação	01
		6. É durona, é generosa porque se ela pega no seu pé é porque quer que você aprenda	01
		7. Em todas as ocasiões, porque se ele escolheu esta profissão é para ensinar e aprender coisas diferentes	01
		8. Indicando o erro do aluno, mas sem brigar ou levantar a voz	01
		9. Ajudando uma aluna com problemas em casa com a família	01
		10. Quando entende a dificuldade do aluno e começa um trabalho de adaptação do aluno naquela aula	01
		11. Ensina direito a matéria	01
TOTAL	20	TOTAL	20
ESCOLA PÚBLICA			
12 ANOS			
PAI SENDO GENEROSO		MÃE SENDO GENEROSA	
1. Não briga com o filho	07	1. Não briga com o filho	05
2. Ajuda a mãe	02	2. Compra presentes	05
3. Compra roupas para os filhos sem pedirem	02	3. Leva para passear	03
4. Quando o filho pede ajuda na tarefa e ele dá	02	4. Trabalha em casa	02
5. Não soube responder	02	5. Ajuda os outros com dinheiro	01
6. Dá dinheiro (ao filho)	02	6. Compra brinquedos para os filhos	01
7. Ajuda os vizinhos com dinheiro	01	7. A irmã que a cria (quando a pegou para criar)	01
8. Ajuda os vizinhos com favores	01	8. Matricula a filha na escola	01
9. Faz comida	01	9. Não se lembra no momento	01
TOTAL	20	TOTAL	20
AMIGO SENDO GENEROSO		PROFESSOR SENDO GENEROSO	
1. Brincando juntos	07	1. Deixa brincar	09
2. Estudando junto com o(a) amigo(a)	05	2. Não soube responder	04
3. Passeando com o(a) amigo(a)	03	3. Emprsta seus materiais aos alunos	03
4. Me deixam jogar	02	4. Deixa os alunos fazer o que quiserem	01
5. Não se lembra	02	5. Briga com os alunos que conversam lá atrás porque quer o bem deles	01
6. Passando cola na prova	01	6. Ajuda o aluno	01
		7. Passa tarefas	01
TOTAL	20	TOTAL	20

Nos quadros B, C e D, pudemos ver que as crianças, mesmo as de 12 anos, confundem muito o conceito de generosidade com o de justiça: o que seria justo lhes ser dado pelos pais, enquanto filhos, considerando-se uma educação participativa e amorosa, com atos de ajuda a outrem. Lembremos que o conceito de generosidade em Comte-Sponville é absolutamente Hétero-referenciado.

Obviamente, a definição de generosidade dos pais, dirigiu-se principalmente na idade de 06 anos - na escola particular - e aos 06 e 09 anos na escola pública, para a ação dos pais com a própria criança. Provavelmente pelo egocentrismo que ainda pode existir em algumas crianças de 06 anos, além de estarmos apenas no início da entrevista e, talvez, a criança ainda não estivesse compreendendo bem a dimensão da questão.

Entre alunos da escola pública e particular, aos 06 anos de idade, 37,5% viram os pais como generosos quando eles brincaram com a criança ou os levaram para passear. Tanto na classe abastada como nas classes média e pobre, a criança já considera a importância do trabalho dos pais fora de casa para a sobrevivência da família, assim é que se dá tanto valor ao pai/mãe tirar alguns momentos deste trabalho para a brincadeira com o filho. Isto foi literalmente verbalizado por duas crianças de 06 anos: "Trabalha menos e fica com os filhos" e "Leva os filhos para o trabalho dela".

Surpreendente escutar algumas crianças que não conseguem pensar os pais sendo generosos em nenhuma situação, nem ajudando a outrem, nem em relação aos filhos - "Nunca é, anda meio chateada" ou "Não sei ele sendo generoso" - crianças de 06 anos.

Entre as crianças de 06 anos, apenas 6,5% definiram claramente um ato de generosidade – e estas pertenciam à escola particular.

Dos 09 aos 12 anos, na escola pública ou particular, vemos uma evolução do raciocínio lógico acompanhando o desenvolvimento moral. Seguindo as idades, as crianças vão se afastando dos conceitos de generosidade ligados à definição de si para a

de outrens. Mas sem um grande salto, como seria de se esperar, principalmente nos resultados da escola pública.

As crianças de 09 e 12 anos, das escolas pública e privada, continuam "reclamando" a ausência dos pais em casa, seu carinho e atenção no momento que consideram - ainda - o fato do pai estar presente como um ato de generosidade: "Deixa de ir trabalhar para ficar em casa" - 09 anos, escola pública; "Participa da vida do filho e conversa livremente sobre tudo" - 12 anos, escola particular;

Aos 09 anos, começam a exemplificar os pais sendo generosos em relação a terceiros, em atos que envolvem verdadeiramente a generosidade, a doação de objetos ou valores que nos são caros - "Construiu uma casa para minha tia", "Compra presentes para outras crianças no Natal"; E aos 12 anos: "Ajudando uma pessoa que não tem o que comer", "Ajuda os vizinhos com dinheiro... com favores" - 12 anos.

E aquela "confusão" entre justiça e generosidade, detectada aos 06 anos, ainda pode ser encontrada, obviamente em menor índice e principalmente na escola particular: "Ajuda na tarefa", "Cuida da casa" - 09 anos, escola particular; "Ela faz comida gostosa para seu filhinho", "Aquele que merece a honra de ser chamada de mamãe" - 12 anos, escola particular;

Nesta faixa etária ainda temos muitos dados sobre os pais sendo generosos em relação a fazer ou ajudar os filhos, dar-lhes atenção e dirigir-lhes atos carinhosos - principalmente nos resultados da escola particular; comprar-lhes alguma coisa - principalmente nos resultados da escola pública: "Compra roupas para os filhos sem pedirem".

Ouvir as crianças falar dos seus pais, é ouvir várias definições: a definição conceitual que a criança já tem claramente do que seja generosidade; um grito sufocado de crianças que sentem falta de seus pais e mães serem mais colaboradores, mais participativos. Embora este não seja o objetivo desta pesquisa, não poderíamos deixar de comentá-los.

“Quando estamos doentes, dando carinho, amor; e nos dá o nosso caminho para seguir a vida” – N. S. F. – 12 anos.

Quanto aos dados que revelam os amigos sendo generosos, desde os 06 aos 12 anos, temos a “divisão” como tema central: seja na brincadeira, no lanche, nas tarefas, nas aulas, nos materiais e até nas "colas".

Neste aspecto a generosidade está muito mais próxima do que a definição dos pais como sendo "generosos". Aos 06, 09 ou 12 anos, tanto na escola pública quanto particular, são raros os exemplos de generosidade absoluta do amigo, em que ele faz alguma coisa gratuitamente: - 06 anos; "Divide comigo um presente que ganhou" - 09 anos; "Uma amiga que me ajudou quando briguei com minha mãe e quase fui morar com meu pai 'de vez'" - 12 anos;

Quanto aos professores, novamente se revela a "confusão" entre justiça e generosidade: "Passa tarefas no quadro" - 06 anos; "Dando educação aos alunos" - 09 anos; "O professor explica a matéria e tem alunos que não entendem e ele explica de novo" - 12 anos;

Contudo, dois pontos devem ser destacados:

Primeiro: 43%, incluindo todas as faixas etárias, relacionam o professor generoso com o professor "bonzinho": aquele que responde amistosamente ao "bom" comportamento da sala: "Deixa a sala brincar quando estão quietos"; aquele que é um amigo da turma "Conversa" - 09 anos ou "Empresta seus materiais aos alunos" - 12 anos; e mesmo o relapso: "Deixa sair cedo da escola" - 06 anos; "Dá nota", "Não dá prova", "Falta" - 09 anos; "Deixa os alunos fazer o que quiserem" - 12 anos;

Segundo: Somente os alunos de 12 anos da escola particular atingiram o esperado para sua faixa etária, e mesmo assim com as ressalvas que já foram apontadas anteriormente.

Nestes quatro últimos aspectos - pai, mãe, amigo e professor, encontramos uma concordância genérica com a pesquisa de De La Taille (1998). Salvo as particularidades, as crianças tendem a considerar os atos generosos similares.

Na busca de esclarecer cada vez mais a construção do conceito de generosidade nas crianças de 06, 09 e 12 anos, buscamos exemplos de quando foram generosos e quando foram alvo de generosidade - Quadros E, F e G. que apresentaremos.

QUADRO E			
<i>QUANDO FOI GENEROSO(A) COM OUTROS</i>			
<i>06 ANOS</i>			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
1. Brincando com a coleguinha/Brincando com o irmão/ com a irmã/ Brincando	08	1. Brinca com o amigo	04
2. Dando o pedaço maior de chiclete para a prima/ Dividindo o chiclete com L./ Dividindo o iogurte do lanche/ Dividindo o lanche	04	2. Brinca com os colegas	03
3. Mostrando as casas para a mãe	01	3. Não soube dizer	03
4. Ajudando a mãe	01	4. Faz a "tarefinha" de casa	02
5. Dando o lugar na igreja para os outros	01	5. Ensina o(a) irmão(a) a ler	02
6. Raspo a banana para meu irmão	01	6. Alimenta a irmã e a faz dormir	01
7. Dei uma bolinha para meu colega	01	7. Ensina a irmã a escrever	01
8. Ajudo meu colega	01	8. Varre e passa pano na casa para a mãe	01
9. Aviso a "tia" quando o colega se machuca	01	9. Sai com o amigo	01
10. Não quis responder	01	10. Dorme a hora que a mãe manda	01
		11. Toma banho	01
TOTAL	20	TOTAL	20
<i>QUANDO FORAM GENEROSOS(A) COM ELE(A)</i>			
<i>06 ANOS</i>			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
1. Quando me chamam para brincar/ Quando brincam comigo/ Uma colega me chamou para brincar/ O pessoas sempre me chamam para brincar/ Eu brinco de bola com os meninos	15	1. O(a) chamam para brincar	09
2. Meu primo me trata bem	01	2. Não soube dizer	04
3. Um amigo legal	01	3. O(a) chamam para o aniversário	03
4. Tem algumas más	01	4. "Me empresta" na escola/ Emprasta os materiais escolares	02
5. Não soube responder	01	5. A leva no parque	01
6. Me chama para passear e passa lá em casa para me pegar de carro	01	6. Leva o carrinho para eu brincar	01
TOTAL	20	TOTAL	20

QUADRO F

QUANDO FOI GENEROSO(A) COM OUTROS			
09 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
1. Dando um pouco de comida para o(a) meu/minha amigo(a)	05	1. Brinca com os(a) amigos(a)	06
2. Dividindo o lanche com o(as) colega(s)	04	2. Empréstima coisas para os(a) colegas	04
3. Ajuda os(a) colegas nos trabalhos difíceis	03	3. Passeia com os(a) amigos(a)	03
4. Ajudando o(a) outro(a)	03	4. Ajuda a colega a arrumar a casa	02
5. Dei um tênis que ainda me cabia para os garotinhos	01	5. Divide o doce com as amigas/ Divide o lanche	02
6. Brinco com os amigos e a irmã	01	6. Cuida do irmão/ Cuida da irmã menor	02
7. Trato bem as pessoas	01	7. Divide a roupa com a mãe	01
8. Eu estava doente, sarei mais cedo e ajudei a empregada a arrumar a casa	01		
9. Converso com as colegas, chamo elas para brincar, para jantar conosco	01		
TOTAL	20	TOTAL	20
QUANDO FORAM GENEROSOS(A) COM ELE(A)			
09 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
1. Quando me emprestam coisas na escola	06	1. Lhe emprestam lápis/ Lhe emprestam dinheiro/ Lhe emprestam caneta/ Lhe emprestam borracha/ Lhe emprestam o livro	07
2. O(a) colega divide o lanche	05	2. Lhe ensinam a tarefa/ Fazem juntos a tarefa/ Empréstima a tarefa	03
3. Ajudam a fazer o trabalho	03	3. A professora deixa brincar/ A professora brinca com a classe	03
4. Ajudando o outro	02	4. É ajudado(a) na escola/ É ajudada pela irmã/ É ajudado por C.	03
5. Só os amigos são generosos, brincam comigo	01	5. Colocam-na como primeira da fila (ao brincar)	02
6. A professora, que é super legal	01	6. A diretora deixa brincar	01
7. O avô, que dá brinquedos	01	7. A tia a leva para dormir em casa	01
8. Me tratam bem	01		
TOTAL	20	TOTAL	20

QUADRO G

QUANDO FOI GENEROSO(A) COM OUTROS			
12 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
1. Me ofereço a ajudar meus pais e familiares com seus afazeres e seus problemas	01	1. Ajudando o colega a fazer a tarefa/ Ajuda a mãe/ Quando ajuda o pai/ Quando ajuda a irmã	11
2. Meu pai ficou doente e eu tive que ficar ajudando ele a tomar seus remédios	01	2. Brinca com os(a) colegas	04
3. Dei de comer a um mendigo	01	3. Emprestando os materiais na escola	03
4. Ajudei meus priminhos na lição de casa enquanto seus pais não estavam em casa	01	4. Não soube responder	02
5. Ajudei em uma campanha para pessoas pobres	01		
6. Conversei com um colega do meu bairro, ele estava triste. Depois o chamei para jogar bola.	01		
7. Ela precisou de uma decisão importante e eu a ajudei	01		
8. Ajudei minha melhor amiga a arrumar seu quarto para podermos sair	01		
9. Ajudei uma amiga que chorava porque foi injustiçada quanto à colar numa tarefa	01		
10. Uma colega estava com dificuldades em sua casa, com comida, e foi pedir em casas e eu dei uns dinheiros meus a ela	01		
11. Ajudar numa tarefa que não entendeu	01		
12. Ajudei amigas minhas com a lição de casa e com vários problemas delas	01		
13. Ajudei uma amiga minha a perceber que o mundo não gira em torno dela	01		
14. Cuidei do coleguinha quando os pais dele foram comprar roupa	01		
15. Ajudei a amiga da sala de aula a entender a tarefa que ela perdeu	01		
16. ajudei uma menina da 3ª série a fazer alguns problemas de matemática	01		
17. Não respondeu	04		
TOTAL	20	TOTAL	20
QUANDO FORAM GENEROSOS(A) COM ELE(A)			
12 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
1. Quando me ajudam na escola/ Nas tarefas/ Prova	05	1. Lhe ajudam a fazer a tarefa	06
2. Não quiseram responder	03	2. Brinca com os(a) amigos(a)	05
3. Se a pessoa estiver triste, chegar, falar com ela o que houve, tentar alegrar	02	3. Não se lembrou de nenhum vez	03
4. Não souberam responder	02	4. A colega copia sua matéria enquanto ela passa matéria no quadro para o professor	01
5. Um colega me deu um remédio numa viagem, porque eu estava passando mal	01	5. Lhe chamam para passear	01
6. Dar uma carona a algum lugar	01	6. Lhe emprestam a bicicleta	01
7. Quando me deram atenção, quando eu achava que ninguém queria o meu bem	01	7. Lhe emprestam roupa para passear	01
8. Quando me ajudam em casa	01	8. Quando C. a leva no circo (a patroa da mãe)	01
9. Quando fazem coisas para mim	01	9. Lhe dão presentes (na escola)	01
10. Minha sobrinha me dava tudo que seus pais compravam, como bolacha etc.	01		
11. Quando "nos enternamos", os amigos, familiares, foram dar uma ajuda para que eu saísse do hospital	01		
12. Uma amiga me fez crescer num momento ótimo, quando estava triste ela me deu alegria	01		
TOTAL	20	TOTAL	20

Quanto mais se busca inquirir a criança, mais se descobre o quanto ela tem de conhecimento sobre o assunto e como raciocina sobre ele. Percebe-se que nas frases que coloca inicialmente como resposta ao pesquisador estão muitas respostas normativas, está o desejo de dar a resposta esperada pelo pesquisador, de dar a impressão de um "bom comportamento": o bom amigo, o companheiro, o bom filho - salvo os casos que já relatamos, onde o problema que a criança está vivenciando vem à tona em forma de raiva e "resposta mal criada".

Obviamente algumas respostas se repetiram, como aquelas sobre “a brincadeira”, a “partilha” e a “ajuda”, mas nos quadros E, F e G, tanto na escola pública quanto particular, nas três faixas etárias, temos uma grande riqueza de respostas que esclarecem atos de generosidade que as crianças praticaram ou dos quais foram alvo. O que nos leva a esboçar uma hipótese inicial, de que a generosidade se forma nas crianças antes mesmo da justiça. As crianças já compreendem o teor de fazer o bem a outrem muito antes de compreender que isto é um direito delas ou do outro. Estes dados justificam, de certa forma, a confusão que fazem ao descrever os atos de generosidade em pais e professores.

Esta certamente é a relação ideal a que todos deveríamos ensinar, mesmo numa relação de obrigatoriedade, como cuidar do irmão, por exemplo, compreendermos que fazemos a ele um bem. Uma menina e um menino da escola pública responderam a sua preocupação com o irmão/irmã em ensiná-lo (a) a ler – provavelmente um desejo de dividir com o mais novo - que ainda não vai à escola - algo mágico que estava vivendo e descobrindo fora de casa.

P. R., 06 anos, escola particular: na frase “Mostrando as casas para minha mãe” nos explicou depois que a mãe, separada, andava preocupada em arrumar uma nova casa para a família, e enquanto a mãe dirigia ele procurava casas com placas de “vende-se” ou “aluga-se”. (Quadro E)

A distinção entre justiça e generosidade está claríssima na definição de M. M. L. – 06 anos, escola particular: “Me chama para passear e passa lá em casa para me pegar de carro”. Ora, ele compreende que chamá-lo para passear não seria fato tão grandioso assim, mas passar em casa para pegá-lo, sim, este é um ato de generosidade do amigo – ou dos pais do amigo, em última instância. (Quadro E)

Os dados evoluem na compreensão do conceito de generosidade, dos 06 aos 12 anos, como esperado. E de forma muito mais explícita na escola particular do que na escola pública, como já assinalado. Isto é visível no Quadro G, não só dado a diversidade das respostas encontradas na escola particular, como também à clareza dos atos descritos.

Nosso registro especial para a Quadro F diz respeito às noções de valores que passam a se estabelecer claramente nas respostas da faixa etária de 09 anos.

Na escola particular vemos assinalado o fato de dividir o lanche, a comida, o tênis, o trabalho, e na escola pública, isto fica mais claro ainda. Dividir o que se tem com o outro, é de fato um ato de generosidade. Deixo de usar o meu para emprestá-lo ao outro, mas isto fica mais patente nas palavras de C. T. – 09 anos. “Deixo minha mãe usar algumas roupas minhas, divido com ela”. Ou para M. G. B. “Minha tia me leva para dormir na casa dela, ela tem uma coleção de bonecas e bichinhos de pelúcia” - apesar dos seus 09 anos, do batom vermelho nos lábios e das unhas esmaltadas, apesar da “mocinha” com a qual tem se identificado, percebe que a coleção da tia é muito pessoal, particular, e que o fato de levá-la para dormir e deixá-la brincar, significa uma deferência – da generosidade, é claro.

TABELA II

<i>É BOM SER GENEROSO? (%)</i>						
<i>Respostas</i>	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
	<i>06 ANOS</i>	<i>09 ANOS</i>	<i>12 ANOS</i>	<i>06 ANOS</i>	<i>09 ANOS</i>	<i>12 ANOS</i>
<i>SIM</i>	100	100	100	75	90	100
<i>NÃO</i>	-	-	-	25	10	-

Os dados da Tabela II quanto às diferenças que se apresentam entre a escola pública e a escola privada concordam com o que já temos comentado.

Temos ainda na resposta das crianças da escola particular, principalmente para as resposta das crianças de 06 anos de que “é bom ser generoso”, a normatização. Possivelmente mais presente para estas crianças do que para aquelas de mesma faixa etária da escola pública, por estudarem numa escola salesiana.

A partir dos Quadros H, I e J, procuramos resumir as respostas em auto-referenciadas, hétero-referenciadas e normativas. Vamos observar os dados.

QUADRO H

É BOM SER GENEROSO (A) PORQUE ...			
RESPOSTAS AUTO-REFERENCIADAS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
06 ANOS			
1. A "gente" pode brincar/ A "gente" pode falar	02	1. A "gente" ajuda o irmão	01
2. "É legal ser legal"	01	2. A professora dá os parabéns	01
3. A "gente" fica feliz	01		
4. Faz coisas boas para a "gente"	01		
TOTAL	05			TOTAL	02
09 ANOS			
		1. A "gente" ganha mais amigos	01
		2. Os alunos que as professoras mais gostam são aqueles "quietinhos", generosos	01
		3. Todo mundo se sente feliz quando faz	01
		TOTAL	03
12 ANOS			
1. A gente se sente super bem vendo que pode ajudar uma pessoa/ Você se sente bem por ser útil/ A gente se sente feliz / Você se sente bem	05	1. É tão fácil ajudar a mãe, além dela ficar feliz, ainda faz um agrado para nós	01
2. Ajudando a quem precisa, seremos ajudados quando precisarmos	01	2. As amizades ficam muito mais fortes quando os colegas se ajudam dentro e fora da sala de aula	01
3. Você sempre vai ter amigos para o que der e vier	01	3. Os amigos estão sempre juntos	01
		4. Você vai ter muito mais amigos	01
		5. "Todo mundo" vai gostar muito mais de você	01
		6. As professoras são mais amigas de quem é generoso, ajuda os colegas a fazer as tarefas na sala de aula, e passam a matéria no quadro para ela.	01
TOTAL	07	TOTAL	06

QUADRO I

É BOM SER GENEROSO(A) PORQUE ...			
RESPOSTAS NORMATIVAS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
06 ANOS			
1. Papai do céu gosta/ Papai do Céu manda ser assim	05	1. A mamãe diz que é certo ajudar os outros/ o irmão/ o primo	02
		2. Papai do céu gosta da criança bondosa/ Deus diz que é certo ajudar os outros nas tarefas	02
		3. A “gente” aprende a ser bom	01
		4. As crianças aprendem a ser educadas	01
TOTAL	05	TOTAL	06
09 ANOS			
		1. Quem é educado é generoso/ As crianças aprendem a ser educadas e generosas/ Quando se aprende, é importante ser	03
		2. Devemos seguir o exemplo dos adultos bons	01
		3. Devemos seguir os conselhos de Deus	01
		TOTAL	05
12 ANOS			
		13. Todas as pessoas boas são generosas	01
		14. A mãe fica feliz com o filho	01
		TOTAL	20

QUADRO J

É BOM SER GENEROSO(A) PORQUE ...			
RESPOSTAS HETERO REFERENCIADAS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
06 ANOS			
1. Ajuda/ Ajuda as pessoas/ Ajuda o outro	07	1. A pessoa fica alegre/ A pessoa fica contente	03
2. As pessoas agradecem	01	2. As crianças aprendem a repartir com a família	01
3. As pessoas gostam	01	3. Todos vão ficar felizes	01
		4. A criança vai sempre obedecer a mãe	01
		5. A "gente" ajuda o irmão	01
TOTAL	09	TOTAL	07
09 ANOS			
1. A gente ajuda as pessoas/ A gente ajuda o próximo/ A gente vai estar ajudando os outros	11	1. As pessoas ficam mais amigas/ É importante para os amigos	03
2. As pessoas compartilham/ As pessoas gostam de repartir as coisas	04	2. Quando a pessoa ajuda, todo mundo fica contente/ É uma forma de fazer as pessoas contentes, felizes/ É "legal", porque as pessoas ficam felizes quando alguém as ajuda	04
3. A gente aprende a ser educado(a) na escola	03	3. É uma ótima coisa que a pessoa pode fazer, e não custa nada	01
4. As pessoas devem ser unidas	01		
5. Dá aos outros o que eles não tem	01		
TOTAL	20	TOTAL	08
12 ANOS			
1. Estamos ajudando a quem precisa/ Ajudamos uma pessoa que não tem o que tenho/ Ajudamos muitas pessoas nas dificuldades/ Todos precisam de ajuda	06	1. Todo mundo sabe o quanto é importante/ As pessoas sabem que isto é fundamental/ Porque é importante para o outro/ É importante ajudar os outros	05
2. É um caminho que leva à amizade	01	2. Não custa nada, quando "dá a gente" ajuda	01
3. Faz parte da vida	01	3. Os meninos perto da minha casa não ajudam ninguém, são "de rua", mas nós ajudamos eles	01
4. Devolve a alegria àquela pessoa que estava triste, melhora o ânimo da pessoa triste	01	4. Algumas pessoas tem menos do que "a gente", então precisamos dar	01
5. Sem a generosidade não dá para viver, é como está acontecendo no mundo todo	01	5. Não custa nada ajudar o colega	01
6. Só assim seremos felizes	01		
7. A vontade de ajudar não custa nada (repartir o lanche com o amigo)	01		
TOTAL	12	TOTAL	09

Quanto aos resultados da escola particular, na pesquisa feita por De La Taille (1998), as respostas auto-referenciadas crescem em porcentagem dos 06 aos 12 anos, enquanto que as respostas hétero-referenciadas se mantêm com certo equilíbrio entre as três faixas etárias – 18,2%, 34,29% e 29% para 06, 09 e 12 anos, respectivamente.

Já em nossos resultados, temos aos 06 anos uma concorrência entre as resposta auto-referenciadas e as normativas, que em interpretação geral, para os 06 anos, são de certa forma correspondentes. E as respostas hétero-referenciadas já despontam como mais emitidas, com 45%, subindo para 100% aos 09 anos e apresentando apenas 60% aos 12 anos.

Os dados da escola pública não revelam nenhuma novidade quanto às hipóteses já formuladas ou quanto às teorias já apresentadas: as resposta hétero-referenciadas aumentam entre as três faixas etárias, sucessivamente, e as respostas normativas decrescem. 25% nos sujeitos de 06 anos, estes responderam que “não” é bom ser generoso, o que concorda com algumas situações onde eles ainda estão em dúvida quanto ao conceito de generosidade. Tivemos o cuidado de comparar dois sujeitos que deram esta resposta e descobrimos: foram os mesmos que repetidamente apontaram o “brincar” como motivo ou justificativa de generosidade.

TABELA III

GENEROSIDADE AUTO REFERENCIADA X HÉTERO-REFERENCIADA (%)						
	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
Generosidade	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS
Auto Referenciada	25	-	35	5	15	30
Hétero Referenciada	45	100	60	35	40	45
Normativos*	25	-	-	30	25	10
Não responderam	-	-	5	5	10	15
Resposta Vaga	5	-	-	-	-	-
Não consideram bom ser generoso	-	-	-	25	10	-

* Por exemplo aquelas que dizem "porque Deus manda, porque Deus gosta"

TABELA IV

QUEM É MAIS GENEROSO - 06 ANOS (%)						
ESCOLA PARTICULAR						
Meninas	Meninos	Igual	Adultos	Crianças	Igual	TOTAL
80	20	-	75	25	-	100
ESCOLA PÚBLICA						
Meninas	Meninos	Igual	Adultos	Crianças	Igual	TOTAL
85	05	10	55	35	10	100

QUADRO K

JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA - 06 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
MENINAS			
1. Ajudam mais/ Ajudam os amigos/ Ajudam a professora	07	1. São mais quietas/ São "quietinhas"/ São "caladas"	04
2. Brincam mais/ Gostam de brincar/ Deixam brincar	03	2. Os meninos batem nas meninas/ Os meninos provocam as meninas	04
3. Brigam menos/ se "pegam" menos	02	3. São mais mansas/ Não batem em ninguém	03
4. "É legal que só"	01	4. Brincam com os meninos/ Brincam comigo	02
5. São mais lindas	01	5. Não soube dizer	02
6. São mais carinhosas	01	6. São mais "boazinhas"/ Não brigam	02
7. São mais amigas	01		
TOTAL	16	TOTAL	17
MENINOS			
1. Brincam mais/ Deixam os meninos brincarem	03	1. Porque brincam comigo	01
2. São meus amigos	01		
TOTAL	04	TOTAL	01
OS DOIS IGUAL			
		1. Não souberam responder	02
		TOTAL	02
ADULTOS			
1. Ajudam mais/ ajudam todos/ ajudam os filhos e a mãe	04	1. São grandes/ São os pais/ São os adultos	06
2. Cuidam "da gente"/ Cuida da família/ Cuida de todos os filhos	04	2. São legais/ São bacanas/ São bons	05
3. Levam para passear	02		
4. Levam para o sítio	01		
5. Tem educação	01		
6. As crianças não sabem fazer o que os adultos fazem	01		
7. Gostam da mãe	01		
8. São mais legais	01		
TOTAL	15	TOTAL	11
CRIANÇAS			
1. São mais legais	02	1. Porque brincam/ Brincam mais	04
2. Brincam mais	02	2. Não brigam/ Não gritam	02
3. Não gritam com as crianças	01	3. Não gostam de ver os pais brigando	01
TOTAL	05	TOTAL	07
ADULTOS E CRIANÇAS IGUAL			
		1. Não soube dizer	02
		TOTAL	02

TABELA V

QUEM É MAIS GENEROSO - 09 ANOS (%)						
ESCOLA PARTICULAR						
Meninas	Meninos	Igual	Adultos	Crianças	Igual	TOTAL
80	05	15	75	20	5	100
ESCOLA PÚBLICA						
Meninas	Meninos	Igual	Adultos	Crianças	Igual	TOTAL
95	5	-	85	15	-	100

QUADRO L

JUSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA - 09 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
MENINAS			
1. Por que elas ajudam mais/ Sempre ajudam/ Gostam de ajudar	05	1. As meninas brincam mais/ Deixam todos brincar/ Brincam até com os meninos	05
2. Elas são mais "calmas"/ São "boazinhas"	04	2. Não soube responder/ Não quis responder	04
3. Entregam os cadernos, os livros/ Ajudam a professora	02	3. As meninas são mais amigas	03
4. Não soube explicar	02	4. Os meninos não obedecem/ Os meninos são teimosos/ Menino teima muito	03
5. Os meninos são ruins/ São maus/ são chatos	02	5. Os meninos batem nas meninas	02
6. Deixam a gente brincar, os meninos às vezes não deixam (resp. masc.)	01	6. As meninas são mais "caladinhas" / São mais "mansas"	02
		TOTAL	19
TOTAL	16		
MENINOS			
1. Eles brincam comigo	01	1. Porque só os meninos brincam comigo	01
TOTAL	01	TOTAL	01
OS DOIS IGUAL			
1. Os dois gostam de repartir	01		
2. Os dois ajudam as pessoas	01		
3. Não importa se eles são bagunceiros, podem ser generosos igualmente	01		
TOTAL	03		
ADULTOS			
1. Eles ajudam mais/ Ajudam todos/ Ajudam/ Auxiliam	06	1. São os pais/ São os adultos/ São grandes	05
2. Tratam bem as crianças	04	2. Sabem o que é certo/ Sabem o que é melhor	04
3. Não soube explicar/ Não quis responder	03	3. Ajudam as crianças/ Fazem pelas crianças/ Fazem tudo para as crianças	04
4. Parece que sempre sabem quando alguém está precisando de alguma coisa	01	4. Não soube responder	02
5. São mais "astutos"	01	5. Brincam com as crianças	01
		6. Me colocaram na escola	01
TOTAL	15	TOTAL	17
CRIANÇAS			
1. Também educam os adultos	01	1. Porque brinca mais/ São mais "legais", brincam.	03
2. Emprestam as coisas para as outras	01		
3. Os adultos batem nas crianças	01		
4. Incentivam os pais	01		
TOTAL	04	TOTAL	03
OS DOIS			
1. Os adultos às vezes e as crianças às vezes	01		
TOTAL	01		

TABELA VI

QUEM É MAIS GENEROSO - 12 ANOS (%)						
ESCOLA PARTICULAR						
Meninas	Meninos	Igual	Adultos	Crianças	Igual	TOTAL
90	5	5	60	35	5	100
ESCOLA PÚBLICA						
Meninas	Meninos	Igual	Adultos	Crianças	Igual	TOTAL
90	10	-	50	50	-	100

QUADRO M

JUSSTIFICATIVA PARA A ESCOLHA - 12 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
MENINAS			
1. São mais delicadas com tudo/ Por serem mais delicadas entendem melhor a situação que está sendo vivida	03	1. São mais estudiosas/ Prestam mais atenção na aula/ Sabem mais a matéria/ Tem mais interesse em aprender	07
2. Os meninos são muito ignorantes/ São muito preconceituosos/ Quando um menino é generoso, dizem que é "gay"	03	2. Ajudam mais aos outros	04
3. Entendem melhor como podem ser generosas	01	3. As professoras gostam mais delas	02
4. São mais maduras que os meninos	01	4. São mais quietas	01
5. Dão mais atenção às pessoas	01	5. Os meninos brigam muito	01
6. Quando alguém leva aquele tombo, os meninos começam a rir, e as meninas ajudam a levantar	01	6. Entendem o lado das pessoas	01
7. Tem mais coragem de ajudar uma pessoa necessitada	01	7. Conhecem mais	01
8. Os meninos parecem ter vergonha de ajudar os colegas	01	8. Os meninos são ignorantes	01
9. Têm mais compreensão	01		
10. O menino fica nervoso e começa logo a brigar	01		
11. Os meninos tem pouco senso de ajuda.	01		
12. São mais carinhosas.	01		
13. São menos caretas	01		
14. Alguns meninos ajudam, mas alguns não	01		
TOTAL	18	TOTAL	18
MENINOS			
1. Porque nós ajudamos muito as meninas	01	1. São eles que brincam comigo/ Só eles brincam comigo	02
TOTAL	01	TOTAL	02
OS DOIS			
1. Não souberam responder	01		
TOTAL	01		
ADULTOS			
1. Eles ajudam mais as crianças/ Cuidam das crianças/ Educam as crianças	03	1. São os pais, entendem de tudo/ Sabem mais de tudo/ Sabem tudo/ Sabem o que é certo	04
2. Não respondeu/ Não soube explicar	02	2. Não soube responder	03
3. Já passou por várias coisas, e sabe como são	01	3. Respeitam as crianças/ Dão respeito às crianças	02
4. Tem mais condições, mas as crianças tem sua bondade	01	4. Querem o bem das crianças	01
5. Tem mais consciência das coisas que as crianças	01		
6. Tem mais paciência sobre o que tem que fazer	01		
7. Tem como ajudar em qualquer problema	01		
8. Entendem bem os outros	01		
9. Varia	01		
TOTAL	12	TOTAL	10
CRIANÇAS			
1. São mais puras de coração	01	1. Os adultos brigam com as crianças/ Os adultos batem nas crianças	04
2. São mais sinceras	01	2. Os adultos são chatos	03
3. Se sentem felizes ajudando alguém	01	3. Os adultos implicam com as crianças	02
4. Não sabem ainda o que é a vida	01	4. Quando fazem mal é sem saber	01
5. São inocentes	01		
6. Sabem dividir o espaço quando são bem criadas	01		
7. Os adultos estão, na maioria, interessados no trabalho	01		
TOTAL	07	TOTAL	10
OS DOIS			
1. Dependendo da pessoa, tanto o adulto quanto a criança vai ser generosa	01		
TOTAL	01		

Nas Tabelas IV, V e VI, temos os dados, tanto da escola pública quanto da escola particular, concordantes com os resultados de De La Taille: as meninas são consideradas mais generosas do que os meninos por ambos os sexos, e os adultos são considerados mais generosos que as crianças. Somente aos 12 anos encontramos um equilíbrio entre adultos e crianças como generosos.

Sendo colocados diante desta escolha “forçada” entre um e outro, parece vir à tona os resultados da pesquisa de Gilligan. As meninas são vistas como mais “zelosas”, cuidadosas e generosas, tanto pelos meninos quanto por si mesmas. Os poucos indivíduos que responderam que “os dois”, meninos e meninas são igualmente generosos, não conseguiram articular uma razão.

Os meninos parecem ter uma imagem de si e dos amigos como mais agressivos e menos cuidadosos com o outro, embora tenha ficado claro que eles distinguem as ações onde executam o bem para o outro, por exemplo: Um sujeito do sexo masculino - de 06 anos da escola particular citou ter ajudado a empregada com seus afazeres.

Aliás, a questão da agressividade tem sido um tema cada vez mais preocupante nas escolas. A violência está presente na vida das crianças com seus familiares e com os amigos. Uma observação não muito atenta na hora do intervalo escolar, revela um número ímpar de "brincadeiras" entre as crianças que consistem em empurrar, bater, dar "teco" (bater na orelha) e "cascudo" (bater na cabeça).

Não consiste exatamente num segredo o fato de que essa violência vivida pela criança da classe pobre é uma realidade que a cerca, contudo ela está bastante presente também nas classes mais altas. Voltemos aos primeiros comentários que fiz do contato com a criança propriamente dita. Muitas delas reclamaram a ausência de seus pais. Ao pensar a mãe generosa, muitas crianças se queixaram da "falta de paciência" da mãe, dela estar "nervosa". Este é um indício que revela um tipo de agressão doméstica, a

verbal, que é um desrespeito à criança. Não é surpresa também que a criança reproduza na escola comportamento com os quais convive.

As respostas aos 06 e 09 anos, na escola pública e particular, ao apontar os adultos como mais generosos, ainda demonstram certa heteronomia, pois os colocam na posição de “serem generosos naturalmente, por serem adultos, serem ‘grandes’ e saberem mais das coisas”: “As crianças não sabem fazer o que os adultos fazem” – 06 anos; “São mais astutos” - 09 anos; lhe atribuem um poder mágico, como aquele comentado por Piaget “*Parece que sempre sabem quando alguém está precisando de alguma coisa*” - 09 anos;

Aos 12 anos, as justificativas se tornam mais claras, embora se visualize ainda um respeito, uma autoridade atribuída ao adulto pela sua experiência: “Tem mais consciência das coisas que as crianças” OU “Tem mais paciência sobre o que tem que fazer”.

QUADRO N

DEVEMOS DAR NOSSAS COISAS AOS OUTROS? - 06 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
RESPOSTAS JUSTIFICATIVAS DO SIM			
1. Quando a pessoa precisa/ Quando a pessoa não tem nada/ Quando a pessoa não tem comida	08	1. Deus diz para nós ajudarmos os outros	02
2. Quando não preciso mais/ Quando não quero mais	05	2. Os outros precisam de nós	01
3. Só os brinquedos que não são da minha irmã	01		
4. A mamãe diz que pode	01		
5. Só para quem a mamãe quiser	01		
6. Só se a mãe deixar	01		
7. Só se a pessoa pedir	01		
8. Não soube responder	01		
TOTAL	19	TOTAL	03
RESPOSTA JUSTIFICATIVA DO NÃO			
1. Só se for novo, não pode dar restos	01	1. A mamãe briga/ a mãe não deixa/ A mãe diz que não pode/ Quando a mãe deixa	08
		2. Só podemos emprestar/ Só emprestar para o colega	05
		3. Eles não nos dão nada	02
		4. Eles quebram os brinquedos	01
		5. Tudo custa caro	01
TOTAL	01	TOTAL	17

QUADRO O

DEVEMOS DAR NOSSAS COISAS AOS OUTROS? - 09 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
RESPOSTA JUSTIFICATIVA DO SIM			
1. Quando alguém está sentindo fome	04	1. Deus manda/ Para alegrar a Deus	02
2. Porque algumas pessoas não tem para comer (...) não tem nada para vestir/ Quando alguma criança não tem nenhum brinquedo	03	2. Temos que ajudar os outros/ Para ajudar	02
3. Quando não uso mais, posso dar / quando não quero mais	03	3. Só para quem nos dá	02
4. Quando as pessoas estão precisando	03	4. Só para os amigos	01
5. Para as pessoas que já conhecemos/ Para as pessoas que queremos	02		
6. Para os amigos/ Para os amigos íntimos	02		
7. Para os que nos dão/ Para quem já nos deu	02		
8. A "gente" ajuda as pessoas que não tem	01		
TOTAL	20	TOTAL	07
RESPOSTA JUSTIFICATIVA DO NÃO			
		1. A mãe briga	05
		2. A mãe não deixa	03
		3. Não tem dinheiro	02
		4. Só emprestar	02
		5. Ninguém dá para nós	01
		TOTAL		13

Os quadros N, O e P são absolutamente demonstrativos da visão que diferencia as classes sociais no Brasil. Embora saibamos do risco de tecer comentários sociológicos neste trabalho, é impossível não deixar de registrar que o sistema capitalista tem uma influência direta na aquisição dos valores dentro de cada classe social.

A pergunta: “Devemos dar nossas coisas aos outros?”; tem a mesma tendência de resposta nas três faixas etárias. As crianças da escola particular respondem SIM, apesar de suas ressalvas; as crianças da escola pública – portanto classe pobre, média baixa ou média – respondem NÃO, e suas justificativas incluem “medo” e “punição” para este comportamento.

A dificuldade de separar-se dos seus bens na escola particular, se relacionam aos 06 anos com a relação afetiva que tem com eles, aos 09 anos à normatização e aos 12 anos com a consciência de que eles têm plena condição de ajudar, basta desejá-lo: “Sempre que for necessário”; “Quando a pessoa precisa mesmo, devemos dar”;

A minoria das crianças se referiu a dar restos ou coisas usadas, havendo até mesmo a preocupação de uma menina de 06 anos ao responder que “Só se for novo, não podemos dar restos” ou “Quando alguma criança não tem nenhum brinquedo”.

Para as crianças da escola pública não há bens a se dispor. A reutilização das roupas e brinquedos entre os irmãos e outros parentes é maior; a dificuldade de acesso a alguns objetos os torna mais valiosos; a questão do dinheiro está muito presente – provavelmente por ouvirem esta frase inúmeras vezes, e elas serem fundamentadas com a realidade; a mãe é sempre uma “guardiã”, mesmo para garantir os arroubos de generosidade de alguns; emprestar material escolar é uma realidade: “A mamãe briga” - 06 anos; “A mãe não deixa” - 09 anos; “A mãe briga” - 12 anos;

QUADRO P

DEVEMOS DAR NOSSAS COISAS AOS OUTROS? - 12 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
RESPOSTAS JUSTIFICATIVAS DO SIM			
1. Quando não queremos alguma coisa, outros podem precisar/ Quando temos alguma coisa, chega uma certa idade, nós não a queremos mais/ Quando não queremos mais uma coisa, tem milhões de pessoas querendo/ Quando tiver enjoado de uma coisa ou tiver outro/ Quando não tiver mais utilidade para mim/ Quando não usamos mais	09	1. Só para os amigos	03
2. Quando eles pedem/ Perguntam	02	2. Quando os amigos pedem	02
3. Quando a pessoa precisa mesmo, devemos dar/ Para as pessoas que estão precisando	02	3. Quando os amigos precisam	02
4. Quando você tem mais de um ou quando a pessoa precisa mais do que você/ Material escolar: quando tiver mais de um ou quando estiverem precisando	02	4. Porque Deus manda	02
5. Sempre que for necessário/ Quando ele mais precisar	02	5. Só para quem nos dá	01
6. Só as coisas que não utilizamos mais	02	6. Só o que a mãe deixa	01
7. É bom ajudar os outros, mesmo que soframos um pouco ou muito	01		
8. Sempre que pudermos	01		
9. De que adianta guardar um monte de coisas que não são mais úteis	01		
10. Dando ou emprestando sempre que vai receber algo em troca	01		
11. Tira o motivo de tristeza daquela pessoa, faz com que ela esqueça do acontecimento	01		
12. Quando a pessoa quer brincar com o brinquedo que a outra criança não brinca mais	01		
13. Seremos recompensados com a alegria de ajudar alguém	01		
14. Porque compartilhar é um gesto muito bonito	01		
TOTAL	27	TOTAL	11
RESPOSTA JUSTIFICATIVA DO NÃO			
1. Devemos emprestar, pois ser generoso não significa sair distribuindo tudo o que eu tenho	01	1. A mãe briga	04
		2. A mãe não deixa	03
		3. Só emprestar	01
		4. Não tem dinheiro	01
TOTAL	01	TOTAL	09

DILEMA 1

TABELA VII

JOSÉ/ANA E MARCOS/MARIANA AGIRAM CERTO? (%)						
Respostas	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS
SIM	100	100	100	95	95	100
NÃO	-	-	-	5	5	-

Os resultados da Tabela VII vêm confirmar os dados que temos levantados nestes grupos anteriormente. As crianças têm uma compreensão imediata dos comportamentos que apontam para “a criança boa”.

As respostas normativas encontradas no Quadro Q indicam também que as crianças compreendem o lado positivo das ações. Mas a medida entre abrir mão daquilo que se deseja em função do bem do outro – a generosidade – e a medida da partilha – a justiça, é o que pudemos explorar ao verificar as respostas dadas pelos sujeitos pesquisados.

QUADRO Q

PORQUE JOSÉ/ANA E MARCOS/MARIANA AGIRAM CERTO			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
06 ANOS			
1. Deixou metade para o(a) irmão(a)/	09	1. É importante dividir	05
2. Souberam dividir/ Sabem que tem que dividir/ Dividir é muito bom	07	2. Por que estão compartilhando	04
3. Eu divido o chiclete com a minha prima	01	3. Para a mãe não castigar	03
4. A mãe nem estava perto e eles dividiram	01	4. Para não dar briga	03
5. Fizeram generosidade para o irmão	01	5. Para a mãe não brigar	02
6. Não quis responder	01	6. Eles(a) são irmãos(a)	01
		7. Comeram mas deixaram para o irmão	01
TOTAL	20	TOTAL	19
09 ANOS			
1. Deixaram metade para o(a) irmão(a)	04	1. É importante dividir	06
2. Repartiram as coisas com os(a) irmãos(a)	04	2. Por que estão compartilhando	05
3. Dividiram	03	3. Para não a mãe não brigar	03
4. O irmão deles ficou feliz	03	4. Eles(a) são irmãos(a)	02
5. Para o(a) irmão(ã) não ficar triste	03	5. Para não dar briga	02
6. Uma deixou o que mais gostava e a outra deixou metade	02	6. Gostam do irmão	01
7. Estavam praticando a generosidade	01		
TOTAL	20	TOTAL	19
12 ANOS			
1. Devemos compartilhar /Tem que saber dividir	04	1. É importante dividir	09
2. Deixou o alimento preferido de seu irmão	04	2. Comeram/s deixaram para o(a) irmão(a)	04
3. Repartiram os alimentos com seus irmãos/ Devemos repartir com o próximo	03	3. São bons para o irmão(a)	03
4. Souberam ser generosos/ As pessoas não devem ser egoístas	03	4. Gostam do irmão(a)	01
5. Pensaram no bem alheio	01	5. Mesmo que fosse só amiga deveria	01
6. Com a vontade que eles estavam, os seus irmãos também deveriam estar	01	6. Para não dar briga	01
7. Dividir é um ato muito bom	01	7. Por que temos que cuidar dos mais novos	01
8. Os outros também tem direito sobre as coisas	01		
9. Não pensaram só neles, sabiam que tinha os irmãos	01		
10. Senão o irmão ficaria com raiva	01		
TOTAL	20	TOTAL	20

Novamente os dados do Quadro Q vem corroborar as observações que já fizemos na diferenciação das respostas entre as crianças de 06, 09 e 12 anos de idade, bem como sua diferenciação entre as crianças da escola pública e particular. A compreensão de que o ato correto é dividir está explícito. São raras as respostas, mesmo aos 12 anos, que demonstram a compreensão do comportamento generoso (dos sujeitos José/Ana) em comparação ao comportamento justo (dos sujeitos Marcos/Mariana).

TABELA VIII

QUEM AGIU MELHOR? (%)						
	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS
José/Ana	90	85	75	10	35	70
Marcos/Mariana	10	-	10	85	60	30
Igual	-	15	15	-	-	-
Não Responderam	-	-	-	5	5	-

Os resultados demonstrados na Tabela VIII só apresentam correspondência lógica, entre os resultados dos sujeitos de 12 anos. A Tabela não se corresponde nem mesmo com resultados encontrados por De La Taille (1998, p. 68), onde a resposta de que os dois agiram igualmente corretos, mantém-se na média dos 06 aos 12 anos – 56,7%, 55,2% e 50%, respectivamente. Embora os dados sejam coerentes com os resultados que temos encontrado até agora.

As respostas de 90%, 85% e 75%, dadas pelas crianças de 06, 09 e 12 anos da escola particular, portanto, apontando como mais correto a criança generosa, em comparação aos dados da escola pública, onde a criança justa é apontada como mais correta, demonstrada nas respostas de 85%, 60% e 30% das crianças com 06, 09 e 12 anos, começam por indicar uma tendência que veremos confirmada no Quadro S.

QUADRO R

JUSTIFICATIVAS PARA: POR QUE AGIU MELHOR?				
ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA	
06 ANOS				
José/ Ana	1. Se lembrou que gostava muito de maçã e comeu a banana/ Se lembrou do irmã(a)/ Se lembrou que o irmão gostava de maçã/ Deixou para o irmão que gosta mais	17	1. Senão a irmã iria ficar com fome	01
	2. Ele também gosta de maçã! E deixou!	01	2. Senão ele iria ficar com fome	01
	TOTAL	18	TOTAL	02
Marcos/ Mariana	1. Soube dividir/ Dividiu com	02	1. Dividiu/ Soube dividir/ Repartiu	07
			2. Comeu só metade	04
			3. Gosta do irmão(a)	03
			4. É bom	02
	5. Agiu melhor	01		
TOTAL	02	TOTAL	17	
09 ANOS				
José/ Ana	1. Se lembrou que o irmão(a) gostava de maçã/. Ele(a) gostava	08	1. Também gostava de maçã/ Lembrou que gostava de maçã	03
	2. Deixou a maçã para o(a) irmão(a)/ Deixou a maçã inteira para a irmã	06	2. O irmão também gostava de maçã	01
	3. Ele(a) agiu certo	02	3. Sempre cuida do irmão	01
	4. “Ela que vive com os irmãos!”	01	4. A mãe gosta disto	01
			5. Deus gosta dessas criancinhas	01
	TOTAL	17	TOTAL	07
Marcos/ Mariana			1. Ele(a) soube dividir/ Repartiu com o irmão/ Repartiu na família	06
			2. É importante dividir/ Repartir	02
			3. Devemos sempre dividir	02
			4. Mostra que gosta do irmão(a)	02
Igual	1. Souberam dividir suas coisas	03	TOTAL	
	TOTAL	03		
12 ANOS				
José/ Ana	1. José/Ana gostava mais de maçã Passou por cima de sua vontade para fazer o bem ao outro	06	1. Também gostava de maçã	06
	2. Ele(a) deixaram a fruta inteira para o irmão(a)/ metade do pacote	04	2. Maçã é sua fruta preferida	05
	3. Pensou em seu irmão(a)	02	3. É uma pessoa boa	02
	4. Cada um comeu uma fruta	01	4. É um bom irmão	01
	5. Mariana devia esperar a outra chegar para as duas comerem	01		
	6. Só havia duas frutas, e cada um comeu a sua	01		
	TOTAL	15	TOTAL	14
	Marcos/ Mariana	Deixaram metade do pacote para seus irmãos	02	1. Soube dividir/ Repartiu	05
TOTAL		2. Sabia que tinha que deixar para o irmão	01	
		TOTAL	06	
Igual	1. Aconteceu da mesma forma	01		
	2. É o certo	01		
	3. Os dois respeitaram seus limites	01		
	TOTAL	03		

As informações demonstradas na Tabela VII e VIII, embora coerente com uma situação generalizada, não nos leva ao nosso objetivo: os sujeitos justos (Marcos/Mariana) estavam errados em seu comportamento? Não. Só não estavam sendo generosos, e sim justos. Este quadro então nos diz que as crianças compreendem o comportamento correto: dividir. Compreendem um ato justo.

Para afunilar e buscar respostas mais uma vez sobre sua compreensão, fomos mais explícitos, tendo para isto a pergunta colocada na tabela a seguir.

TABELA IX

QUEM FOI MAIS GENEROSO? (%)						
	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS
José/Ana	35	70	60	20	40	70
Marcos/ Mariana	65	20	10	80	60	30
Igual	-	10	30	-	-	-

Como já havíamos destacado, embora tenha sido possível perceber pelas respostas dos sujeitos que eles compreendem que dar ou fazer algo para alguém é um ato desejável e com resultados positivos, para a diferenciação entre justiça e generosidade foi necessário tornarmos as questões mais específicas.

É, portanto que a Tabela IX e o Quadro S são fundamentais para responder nossa questão sobre a formação do conceito de generosidade.

QUADRO S

JUSTIFICATIVAS PARA QUEM FOI MAIS GENEROSO?				
ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA	
06 ANOS				
José/ Ana	1. Se lembraram que o(a) irmão(a) gostava de maçã	04	1. Ela gosta muito da irmã	02
	2. Pensaram no irmão	02	2. A mãe dela briga	01
	3. Já falei disto	01	3. A mãe dele é brava	01
	TOTAL		07	TOTAL	04
Marcos/ Mariana	1. Souberam dividir com o(a) irmão(a)/ Devemos sempre dividir/ É importante dividir/ A mãe manda dividir	08	1. Ficou com pena do irmão(a)/ Ficou triste pelo irmão/ Pensou na irmã	07
	2. O irmão(a) não ficou com fome	02	2. O(a) irmão(a) ficou com fome/ O irmão não ficou com fome	05
	3. Papai do céu ficou contente com	01	3. Gosta do irmão(a)	02
	4. Ela sabe cuidar da irmã	01	4. Papai do céu diz para dividir	01
	5. Ele gosta do irmão	01	5. A mãe manda dividir	01
	TOTAL		13	TOTAL	16
09 ANOS				
José/ Ana	1. Ele(a) gostava bastante de maçã/ Ele(a) gostava de maçã, mas comeu a banana/ Era sua fruta preferia	12	1. O(a) irmão(a) gostava muito de maçã/ Lembrou que a irmã gostava	05
	2. Soube dar a maçã para o irmão	02	2. Ele(a) gosta muito do irmão(a)	02
			3. Ela também gostava de maçã	01
	TOTAL		14	TOTAL	08
Marcos/ Mariana	1. Deixou metade para o irmão(a)	03	1. Temos que dividir com o irmão/ Devemos dividir na família	07
	2. Lembrou do irmão e repartiu	01	2. Temos que dividir/ É certo dividir	02
			3. Gostava do irmão(a)	02
			4. A mãe mandou ela cuidar da irmã	01
	TOTAL		04	TOTAL	12
Igual	1. Souberam dividir	01		
	2. Estavam igualmente certas	01		
	TOTAL				02
12 ANOS				
José/ Ana	1. Deixou a fruta que gostava/ Também gostava de maçã/ Ela gostava de maçã/ Era a fruta preferida dele(a)	06	1. Era sua fruta preferida/ Também gostava de maçã/ Gostava e deixou	07
	2. Deixou uma fruta para o irmão(a)/ Soube dividir	04	2. Era a fruta preferida do irmão(a)	05
	3. Deu para o irmão(a)/ Sabe cuidar	02	3. Devemos ser bons para o irmão(a)	02
	TOTAL		12	TOTAL	14
Marcos/ Mariana	1. Dividiram o pacote	01	1. Temos que dividir/ É certo dividir	04
	2. Foi mais generoso	01	2. Se não deixar metade para o irmão a mãe briga/ A mãe da "bronca"	02
	TOTAL		02	TOTAL	06
Igual	1. Agiram do mesmo jeito	01		
	2. Agiram tão corretamente quanto	01		
	3. Souberam respeitar	01		
	4. Foram igualmente generosos	01		
	5. Os dois dividiram	01		
	6. Não soube responder	01		
	TOTAL				06

Observemos que as respostas dos sujeitos da escola particular apontam para os sujeitos generosos (José/Ana) claramente aos 09 anos (70%) e aos 12 anos (60%). Portanto, os resultados da escola particular apontam para a generosidade. Já as respostas dadas pelos sujeitos da escola pública apontam para a justiça claramente aos 06 anos (80%) e 09 anos (60%). Era esperado que as crianças de 12 anos, da escola pública (70%) e particular (60%), já tivessem construído o conceito de generosidade – como demonstraram em suas respostas.

Para esclarecer esta tendência podemos observar mais detidamente as respostas do Quadro S, onde iremos perceber os sujeitos da escola pública utilizando respostas como: “Lembrou que o irmão gosta de maçã” – 06 anos; “Era sua fruta preferida” – 09 anos; “Também gostava de maçã” – 12 anos; Demonstrando assim clareza de que o ato de José/Ana foi um ato de generosidade, pois eles gostavam também da fruta e, mesmo assim, abriram mão dela pelo irmão/pela irmã. E esta é a tônica das respostas.

Esta tendência tornará as respostas obtidas na Tabela X de certa forma esperadas. Ora, se as respostas dos indivíduos pesquisados apontam um raciocínio de justiça, é conclusão lógica que, quando faço alguma coisa para alguém e reconheço que isto é uma coisa boa, certamente compreendida também pela pessoa que o está recebendo, é muito lógico que eu espere uma retribuição. É assim que 85%, 60% e 65% das crianças de 06, 09 e 12 anos respectivamente, da escola pública, responderam que José/Ana – ao serem generosos ou justos, e Marcos/Mariana aos serem justos, pensaram em ser retribuídos. Ainda confirmando a tendência que assinalamos a pouco, as crianças da escola particular, em 75% dos casos nos sujeitos de 09 e 12 anos, responderam que os personagens não esperavam ser retribuídos quando agiram generosamente.

TABELA X

<i>JOSE/ANA, MARCOS/MARIANA PENSARAM EM SER RETRIBUIDOS? (%)</i>						
	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
	<i>06 ANOS</i>	<i>09 ANOS</i>	<i>12 ANOS</i>	<i>06 ANOS</i>	<i>09 ANOS</i>	<i>12 ANOS</i>
<i>SIM</i>	70	25	25	85	60	65
<i>NÃO</i>	30	75	75	15	40	35

Ao assinalar estas tendências, estamos confirmando nossas observações nas páginas iniciais deste capítulo sobre as diferenças culturais como pontuais na formação dos conceitos nos indivíduos. Embora se perceba a mesma linha de desenvolvimento entre as crianças da escola particular e pública, as crianças de 12 anos da escola pública estão mais próximas da formação do conceito de generosidade, fato que ocorre aos 09 anos na escola particular, com exemplos claros já aos 06 anos.

Isto não seria relevante se não pudéssemos pensar nesta evolução do conceito dentro das faixas etárias, com a formação de valores, e como estes se colocam de forma central ou periférica na personalidade do indivíduo. Comentários teóricos pertinentes a estas informações foram tecidos nos capítulos iniciais.

TABELA XI

DEVEMOS DAR/FAZER ALGO PARA A PESSOA FICAR FELIZ OU PARA SER RETRIBUÍDO(A)? (%)						
	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS
Ficar Feliz	100	95	100	20	25	55
Ser Retribuído	-	05	-	80	75	45

Correspondendo os resultados da Tabela X - já comentados, a Tabela XI os confirma (bem como aos resultados da Tabela IX e as respostas obtidas e demonstradas no Quadro S), apontando a importância de que “o outro fique feliz” para os sujeitos da escola particular – 100%, 95% e 100%, aos 06, 09 e 12 anos de idade, respectivamente. E de que “haja retribuição”, para os sujeitos da escola pública – 80%, 75% e 45%, aos 06, 09 e 12 anos de idade, respectivamente.

DILEMA 2

O objetivo da aplicação do Dilema 2 é a de confirmar os resultados obtidos no Dilema 1, servindo como espelho para as respostas obtidas, além de investigar a questão da autonomia x heteronomia, conforme nossa revisão teórica, na formação do conceito de generosidade.

TABELA XII

<i>AMBOS(A) MERECIAM SER CASTIGADOS(A)? (%)</i>						
	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
	<i>06 ANOS</i>	<i>09 ANOS</i>	<i>12 ANOS</i>	<i>06 ANOS</i>	<i>09 ANOS</i>	<i>12 ANOS</i>
<i>SIM</i>	95	20	55	65	35	15
<i>NÃO</i>	5	80	45	35	65	85

Os resultados obtidos confirmam a evolução da condição de heteronomia na resposta de 95% e 65% aos 06 anos, nas escolas particular e pública, respectivamente, para a resposta de que ambos deveriam ser castigados, quando agindo de forma contrária àquela desejada. O desejado é que se divida com os irmãos. E crescimento da autonomia, enquanto este número vai decrescendo com o aumento da idade, chegando a 80% para que apenas um seja castigado aos 09 anos da escola particular e 65% e 85% aos 09 e 12 anos da escola pública.

O resultado de 55% dos sujeitos de 12 anos da escola particular terem respondido que, ambos deveriam ser castigados, nos remete a considerações que já fizemos em páginas anteriores quanto à criticidade desta fase, considerando as peculiaridades do que representa serem pré-adolescentes.

Quanto ao Quadro T – a seguir, mantivemos as justificativas diferenciadas por *meninos e meninas* para *demonstrar* que *não encontramos* diferenças substanciais nas respostas de sujeitos de sexos diferentes. Embora tenhamos feito nossas tabelas iniciais com esta diferenciação explícita, consideramos repetitivo e cansativo para o leitor fazer esta demonstração, já que não traziam nenhuma diferença relevante.

QUADRO T

JUSTIFICATIVAS PARA: AMBAS DEVERIAM SER CASTIGADAS.				
ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA	
MENINAS	06 ANOS			
	1. Não deixaram para a irmã/ Não deixou para a irmã/ Comeram tudo/ Se comeram tudo não iria acontecer da irmã comer metade	05	1. A irmã iria ficar com raiva/ A irmã iria ficar com fome	02
	2. A irmã ficou com fome	01	2. Não souberam dividir	02
	3. A irmã ficou triste e com fome	01	3. Elas fizeram feio	01
	4. Ela não gosta da irmã	01		
	5. A mãe vai brigar com ela	01		
	TOTAL	09	TOTAL	05
	09 ANOS			
			1. Não souberam dividir/ Não dividiram/ Não repartiram	03
			TOTAL	03
	12 ANOS			
	1. Em situação diferente agiram igual	01	1. Não souberam dividir	01
	2. Foram as duas que comeram	01		
	3. Agiram totalmente errado	01		
	4. A outra comeu tudo e não deixou nada	01		
	5. Comeu o pacote que tinha muitas bolachas	01		
	6. Todos temos os mesmos direitos e deveres	01		
	7. Ambas fizeram coisas erradas	01		
	TOTAL	07	TOTAL	01
MENINOS	06 ANOS			
	1. Não souberam dividir/ Não quiseram dividir/ Não dividiram/ Não dividiram com o irmão	06	1. O irmão vai ficar com fome/ O irmão vai ficar triste	03
	2. Não gosta do irmão de verdade	01	2. A mãe vai brigar/ A mãe vai dar "bronca"	02
	3. Não respeita o irmão	01	3. Deus não gosta desse menino	01
	4. Não foi certo	01	4. Não gostam do irmão	01
	5. Castigo é uma coisa "muito chata"	01	5. Fizeram arte	01
	TOTAL	10	TOTAL	08
	09 ANOS			
	1. Comeram tudo e não deixaram para o irmão	02	1. Não souberam dividir/ Não repartiram/ Não deram para o irmão	04
	2. Os dois comeram, devem "pagar o pato igual"	01		
	3. Ficaria chato de um fosse castigado e o outro não	01		
	TOTAL	04	TOTAL	04
	12 ANOS			
	1. Agiram errado, não pensaram em seu irmão/ Não pensaram no irmão	02	Não souberam dividir	02
	2. Não deixaram nada para seu irmão (com fome)	02		
	TOTAL	04			TOTAL	02

A Tabela XII nos dá uma indicação da percepção de justiça, ou melhor, no caso do Dilema 2, da injustiça – e de nenhuma generosidade – praticada pelos personagens. Contudo, ao fazermos um direcionamento, pela pergunta da Tabela XIII, vamos ter esclarecidos alguns dados e, neste momento, percebemos o raciocínio dos sujeitos em face de nossa questão, a construção do conceito de generosidade. Que podem ser visualizadas com clareza no Quadro U.

TABELA XIII

QUEM DEVERIA LEVAR A MAIOR BRONCA? (%)						
	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS
José/Ana	-	05	-	50	25	05
Marcos/ Mariana	100	95	100	50	75	95

QUADRO U

JUSTIFICATIVAS PARA: APENAS UM(A) SER CASTIGADO(A).				
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA		
06 ANOS				
José /Ana			1. Vai ficar uma semana sem ir na casa da amiga	01
			2. A mãe vai deixá-la um dia sem TV	01
			3. A irmã dela vai ficar muito triste	01
			4. Não está certo, a irmã dela queria a maçã	01
			1. A mãe dele vai ficar brava	03
			2. Deus não gosta deste menino	01
			3. É feio fazer assim	01
			4. Temos que dividir com o irmão	01
	TOTAL		10	
	09 ANOS			
	1. Não gosto de quem se troca	01	1. A irmã ficou com fome	04
			2. O irmão vai ficar triste com ele	01
	TOTAL	01	TOTAL	05
	12 ANOS			
			Deveria saber agradecer o irmão para ele ficar feliz	01
			TOTAL	01
Marcos/ Mariana	06 ANOS			
	1. Comeu todo o pacote/ Comeu tudo/ Temos que dividir	13	1. A irmã dela vai ficar triste com ela	03
	2. Não quis responder	02	2. A mãe disse que o certo é dividir	02
	3. A outra ainda terá a banana, esta ficou sem nada	01	3. Porque Deus gosta do menino que sabe dividir	02
	5. "Onde já se viu comer tudo!"	01	4. Ela vai apanhar	01
	6. Ele sabe que isto não é permitido	01	5. O pacote era do irmão também	01
	7. Não gosto de castigo	01	6. Não soube responder	01
	8. Foi muito mau com o irmão	01		
	TOTAL	20	TOTAL	10
	09 ANOS			
	1. Ela não deixou nada para a irmã	10	1. A(o) irmã(o) ficará com fome/Triste	08
	2. Ela não gosta de sua irmã	03	2. O pacote era da irmã também	02
	3. O primeiro comeu uma e deixou uma, o segundo comeu tudo	02	3. Temos sempre que dividir/ Aprender a dividir	02
	4. Ela deveria repartir	02	3. A(o) irmã(o) vai brigar com ela(e)	02
	5. É uma menina muito gulosaruim	02	4. A mãe vai brigar com ela	01
	TOTAL	19	TOTAL	15
12 ANOS				
1. Foi egoísta/ Não pensou no irmão, só em si/ Não soube repartir/ Mariana comeu todo o pacote de bolachas	08	1. O(a) irmão(a) ficará com fome	10	
2. José deixou comida para o irmão, Marcos não/ Foi muito egoísta e não deixou para a irmã	01	2. Temos que dividir/ Tem que dividir com a irmã	08	
3. É um menino que não gosta de seu irmão	01	3. A irmã vai ficar muito triste	01	
4. José deixou a banana	01			
5. Foram os dois que comeram o biscoito	01			
6. Agiu de forma incorreta	01			
7. Ana poderia escolher, já que chegou cedo em casa	01			
8. Ela é mais sabida	01			
TOTAL	20	TOTAL	19	

Embora esteja mais explícito nas respostas dos sujeitos da escola particular, fica claro que as crianças percebem que a generosidade, embora desejada, sua ausência não deve ser punida, enquanto que a injustiça sim. Isto é indubitável para todas as faixas etárias pesquisadas, nas duas classes sociais que representam.

Se por um lado a convivência entre os indivíduos nas classes menos abastadas são marcadas pela necessidade de se cumprir à risca a justiça, e dadas as condições impostas pela carência material e de atenção, é importantíssimo ter uma retribuição para seus atos - Tabela XI, inclusive esperando por elas quando agem voluntariamente ou por imposição familiar (ou social) - Tabela X, não se admite a injustiça.

Buscamos no Dilema 3 perceber a generosidade para com terceiros. Os resultados apontam questões que nos levam a refletir sobre o cruzamento da generosidade com outras virtudes, como a amizade e a fidelidade.

DILEMA 3

TABELA XIV

A TURMA ESTAVA CERTA OU NÃO EM DEIXAR O(A) NOVO(A) COLEGA JOGAR? (%)							
<i>Sobre deixar o(a) novo(a) colega jogar</i>	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA			<i>TOTAL</i>
	<i>06 ANOS</i>	<i>09 ANOS</i>	<i>12 ANOS</i>	<i>06 ANOS</i>	<i>09 ANOS</i>	<i>12 ANOS</i>	
<i>Deixar</i>	100	95	90	85	80	80	100
<i>Não Deixar</i>	-	05	10	15	20	20	

Com respostas que representam um número acima de 80% das respostas dos sujeitos pesquisados em todas as faixas etárias das duas classes sociais, encontramos a justificativa de que devemos deixar um novo colega de escola (ou sala) jogar, independente de sabermos como ele joga, ou das conseqüências do jogo.

QUADRO V

RESPOSTAS PARA JUSTIFICAR QUE PAULA FOSSE DEIXADA JOGAR - MENINAS			
06 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
1. Para ela ficar contente/ Ela vai ficar feliz/ Ficar feliz	03	1. Se não ela ficaria muito triste/ Ficaria "chateada"	05
2. Para fazer amigas/ Devemos ser amigas/ Fazer amigas	03	2. Mesmo que o jogo fique ruim	01
3. Não tem problema se ela não sabe jogar, é só "brincadeirinha"/ É só um jogo/ É só uma brincadeira	03	3. Eu sempre jogo com as meninas	01
4. A gente brincava de bola no recreio da outra escola	01	4. Papai do Céu gosta muito dessa "menininha"	01
		5. São nossas amiguinhas	01
TOTAL	10	TOTAL	09
09 ANOS			
1. Senão ela ficaria triste	04	1. Somos todas amigas/ Somos amigas/ Amigas fazem assim	04
2. Ela vai brincar, fazer amigos e pode aprender a jogar	02	2. Da próxima vez elas me deixam jogar/ Vou jogar na próxima	03
3. Ela poderá aprender a jogar	02	3. Todos tem que brincar juntos	01
4. Não podemos abandonar as amigas	01		
5. Amanhã ela poderá se tornar nossa amiga	01		
TOTAL	10	TOTAL	08
12 ANOS			
1. Ela teve a oportunidade de jogar	01	1. É uma troca	02
2. Podia colocar mais uma garota no outro time	01	2. Talvez na próxima vez eu que queira jogar/ Quando for a minha vez, elas deixam	02
3. Ficaria muito chato se elas não deixassem	01	3. É sempre assim, é assim que brincamos	01
4. O jogo não foi bom, mas quem queria jogar, jogou	01	4. Precisamos fazer amigas	01
5. Não custa nada colocar mais uma pessoa no jogo, é só dar um "jeitinho" que tudo se ajeita	01	5. Não podemos fazer inimigas	01
6. Isto é um ato de ajuda para quem quer jogar, caso não deixassem, ficaria triste	01	6. É chato, "né"?	01
7. Devemos deixar os outros se divertir, como nós	01		
8. Estavam sendo generosas, mas deveriam ter organizado o jogo melhor	01		
9. Apesar do jogo não ter sido bom, elas satisfizeram a vontade de Paula (foram generosas)	01		
10. Apesar de desorganizado, todos se divertiram	01		
TOTAL	10	TOTAL	08
RESPOSTA PARA JUSTIFICAR QUE PAULA NÃO FOSSE DEIXADA JOGAR - MENINAS			
06 ANOS			
		1. Ela é uma menina chata	01
09 ANOS			
		2. Se o jogo vai ficar ruim...	02
12 ANOS			
		3. Só se soubesse antes que o jogo ficaria ruim	02
		TOTAL	05

QUADRO X

RESPOSTAS PARA JUSTIFICAR QUE PAULO FOSSE DEIXADO JOGAR - MENINOS			
06 ANOS			
ESCOLA PARTICULAR		ESCOLA PÚBLICA	
1. O colega vai gostar/ O colega vai ficar feliz/ O colega fica contente	04	1. A gente fica triste/ O menino fica triste	03
2. A gente faz amigos/ Ele vai ser nosso amigo/ Ele vai ser colega na escola	03	2. A professora briga/ Se não deixar, a professora guarda a bola	03
3. Amanhã somos nós que queremos jogar	01	3. Eu vou ficar sem jogar	01
4. "E ele vai ficar de fora?"	01	4. Papai do Céu não gosta	01
5. "Se o cara pediu a gente deixa. Amanhã é a gente, né?"	01		
TOTAL	10	TOTAL	08
09 ANOS			
1. Ele vai ficar contente se jogar/ Se não ele vai ficar triste	04	1. Os meninos jogam juntos sempre/ "É assim que é"	03
2. É importante ver o colega feliz	03	2. Hoje nós o deixamos, amanhã ele nos deixa	02
3. Ele pode estar errado, mas poderia tentar e melhorar outro dia	01	3. O importante é ser amigo	02
4. Senão ele vai ficar triste, não tem mais nada para fazer	01	4. Se eu soubesse antes, deixaria mesmo assim	01
TOTAL	09	TOTAL	08
12 ANOS			
1. Se ele estivesse olhando iria ficar triste, e jogando, todos ficaram alegres, mesmo desorganizado/ Eles o aceitaram e não o deixaram triste / Ele ficaria muito triste	04	1. Hoje nós o deixamos, amanhã ele nos deixa/ É assim que se faz aqui na escola/ É assim que deve ser	05
2. Jogaram e ainda deixaram uma pessoa feliz	01	2. Temos que preservar as amizades, elas são importantes/ É importante ter amigos	03
3. Se entrosaram e brincaram	01		
4. Se você deixá-lo de lado, você pode perder a amizade dele	01		
5. Ficaria chato para todos	01		
TOTAL	08	TOTAL	08
RESPOSTAS PARA JUSTIFICAR QUE PAULO NÃO FOSSE DEIXADO JOGAR - MENINOS			
06 ANOS			
		1. A tia fica brava	01
		2. Eu não sei	01
		TOTAL	
09 ANOS			
1. Ele atrapalhou o jogo	01	1. "Alguns meninos não merecem nossa amizade"	01
		2. "Tem cara muito ruim de bola"	01
TOTAL		TOTAL	
12 ANOS			
1. Só uma pessoa não iria se divertir, Paulo, o resto da turma sim	01	1. "Às vezes o grupo não combina"	01
2. Era um contra o resto, ele não pode	01	2. "A gente precisa aprender isto"	01
TOTAL	03	TOTAL	

A partir dos 09 anos, nos resultados da escola pública, obtivemos um dado para corroborar aqueles levantados nos Quadro N, O e P, onde encontramos a necessidade de serem retribuídas suas ações para com o outro: “Hoje nós deixamos, amanhã ele nos deixa” – L. R. R. – 09 anos, sexo masculino; “Quando for a minha vez, elas deixam” V. C. J. – 09 anos, sexo feminino; Embora também tenhamos exemplos desta natureza na respostas dos sujeitos da escola particular, contudo mais concentradas na faixa etária dos 06 anos: “Se o cara pediu a gente deixa. Amanhã é a gente, né?” - G. P. – sexo masculino;

Nas respostas encontradas nas escolas das duas classes sociais, temos um grande número de justificativas ligadas à amizade: a necessidade e a importância de ter amigos e de manter as amizades

Para nossa conclusão momentânea, até onde estávamos tentando estabelecer a formação do conceito de generosidade em crianças de 06, 09 e 12 anos, os resultados do Dilema 3 vem confirmar os dados já levantados e discutidos anteriormente.

6. Análise dos Dados

Vamos dirigir a análise dos dados apresentados no capítulo anterior de acordo com os objetivos que apresentamos nas páginas 66 e 67, e faremos isto para cada um deles.

Nosso primeiro objetivo dirigia-se à importância da discussão da generosidade versus justiça. Como explanamos no primeiro capítulo, a justiça tem sido considerada a mais importante das virtudes. Não nos cabe aqui discutir um axioma de tão longa data. O que nos propusemos a fazer foi, seguindo o caminho de De La Taille (1998)⁵³, buscar dados que fundamentem a importância das demais virtudes na formação moral dos indivíduos.

Em nosso caso, replicando a pesquisa de De La Taille com a virtude da generosidade.

Os resultados de De La Taille, e os nossos, apontam que as crianças imediatamente identificam o comportamento adequado: dividir com o irmão, seja lhe deixando uma fruta ou metade de uma pacote de biscoito, mesmo no caso das crianças de 06 anos, onde ainda é provável se encontrar certo egocentrismo.

A situação se coloca na pesquisa quando da decisão de “Quem agiu melhor?” e “Quem foi mais generoso?” colocadas no Dilema 1 – estas duas questões nos levaram a

⁵³ Estaremos nos referindo sempre à pesquisa “*As Virtudes Morais Segundo as Crianças*” desenvolvida por De La Taille em 1998 - FAPESP – Lembrando que esta pesquisa foi realizada com alunos de escola particular na cidade de São Paulo/SP.

buscar nos sujeitos pesquisados a valorização da justiça versus generosidade. Afinal, o que é mais importante? Ser justo ou generoso?

Os sujeitos pesquisados por De La Taille apontaram, em média, que tanto a criança que agiu generosamente (deixando para o irmão sua fruta preferida), quanto aquele que agiu justamente (deixando meio pacote de biscoito) estavam corretos em 56,7%, 55,2% e 50% dos casos, para os sujeitos de 06, 09 e 12 anos respectivamente. Ou seja, aproximadamente metade dos sujeitos. A outra metade apontou como mais importante o ato generoso, pois disseram que ele “agiu melhor” em 30% dos casos para os sujeitos de 06 anos, 41,4% para os de 09 anos e 46,7% para os de 12 anos, enquanto que somente 13,3% dos sujeitos de 06 anos e 33,3% dos sujeitos de 12 anos apontaram a criança que agiu com justiça como tendo “agido melhor”.

Os resultados que encontramos concordam com os de De La Taille na *escola particular*, onde os sujeitos apontaram que o ato generoso significava que o indivíduo “agiu melhor” em 90%, 85% e 70% dos casos para os sujeitos de 06, 09 e 12 anos, respectivamente. Mas apenas 15% dos sujeitos de 09 e 12 anos consideraram que ambos (generoso e justo) agiram igualmente certos.

Já na *escola pública* nossos dados diferiram muito, pois temos uma importância mais acentuada para considerar o comportamento justo como correto, onde 85% dos sujeitos de 06 anos e 60% dos sujeitos de 09 anos, consideraram o comportamento justo como tendo sido melhor, sendo que este dado só vai se modificar aos 12 anos, quando 70% dos sujeitos afirmam o comportamento generoso como tendo sido melhor.

Antes de procurar interpretar o que significam esses dados, vamos ver os resultados da questão que complementaram nossos questionamentos e conclusões acerca da discussão generosidade versus justiça, quando perguntados sobre “Quem foi mais generoso?”.

De La Taille encontrou entre os sujeitos um crescimento no percentual de respostas da idade dos 06 aos 12 anos, considerando o ato de deixar “a fruta preferida para o irmão” como mais generoso: 36,7%, 55,2% e 60% para os sujeitos de 06, 09 e 12 anos respectivamente. Sendo ainda acentuada a escolha pelos dois personagens do Dilema 1 como tendo sido igualmente generosos em 53,3% para os sujeitos de 06 anos, 41,4% para os de 09 anos e 40% para os sujeitos de 12 anos.

Para o autor esses resultados indicam uma “ *fina percepção moral*” dos sujeitos, já que os dois de fato agiram corretamente⁵⁴.

Nossos resultados em Porto Velho, novamente concordam em certa medida com os resultados da *escola particular* de São Paulo, já que encontramos o resultado de 70% para os sujeitos de 09 anos e 60% para os de 12 anos, onde afirmam como generoso o “ato de deixar a fruta predileta para o irmão”. Incompatibilidade foi encontrada nos sujeitos de 06 anos, onde apenas 35% escolheram o sujeito que partilhou sua fruta preferida como mais generoso. Ficando em 65% dos casos atribuída a generosidade ao indivíduo que agiu com justiça.

Na *escola pública* encontramos dados consonantes com aqueles da questão anterior, mas novamente muito diferentes dos dados da *escola particular*: 80% dos sujeitos de 06 anos e 60% dos sujeitos de 09 anos consideraram o ato de “deixar para o(a) irmão(a) meio pacote de biscoito” como sendo mais generoso. Sendo que, apenas aos 12 anos esse resultado se inverteu, sendo atribuídas 70% das respostas para os sujeitos que “deixaram sua fruta predileta para o irmão”.

Os sujeitos na pesquisa de De La Taille demonstraram que, “ainda com 09 e 12 anos, a generosidade é confundida com justiça por boa parte dos sujeitos. Ou seja, permanece uma dificuldade conceitual, mas já há uma admiração maior pelo generoso” (p. 187).

⁵⁴ Conforme De La Taille (1998) “*como os dois agiram seguindo virtudes diferentes, é correto não hierarquizar valorativamente suas condutas.*” (p. 186).

Em nossos dados, para a *escola particular*, exceto na faixa etária de 06 anos, esta dificuldade não ficou demonstrada, pois é clara a escolha do sujeito (de fato) generoso, em 70% e 60% dos casos para os sujeitos de 09 e 12 anos, respectivamente. Também na *escola pública*, exceto aos 06 anos, encontramos estes resultados para 40% e 70% dos sujeitos de 09 e 12 anos, respectivamente, ficando clara a escolha dos indivíduos.

Complementar a este objetivo, temos o Dilema 2, quando buscamos saber “Quem agiu pior?”⁵⁵ perguntando-lhes “Quem deveria levar a maior bronca?”

Tanto na pesquisa de De La Taille – cujos resultados são apresentados para os 06 e 12 anos, 53,3% e 76,7% respectivamente, como em nossos dados, na *escola pública e particular* (como demonstra o quadro a seguir), não há dúvidas de que onde há dificuldade de julgar se a generosidade é mais importante que a justiça, não há de se considerar a ausência da justiça como uma falta grave.

QUEM DEVERIA LEVAR A MAIOR BRONCA? (%)						
	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS	06 ANOS	09 ANOS	12 ANOS
José/Ana	-	05	-	50	25	05
Marcos/Mariana	100	95	100	50	75	95

Quanto aos sujeitos de 06 anos, nos resultados apresentados sobre a generosidade, temos algo a ressaltar, especialmente dirigidos àqueles 65% da escola particular e 80% da escola pública, que responderam na Tabela IX que o sujeito que deixou sua fruta preferida para o irmão foi mais generoso(a): talvez os sujeitos desta faixa etária pudessem demonstrar melhor sua compreensão sobre generosidade, se perguntássemos antes a preferência alimentar de cada um⁵⁶.

⁵⁵ Como fez De La Taille em sua pesquisa.

⁵⁶ De La Taille (1998) realizou sua pesquisa colocando o dilema para as crianças entre um pêssego e um pacote de biscoitos. Nós escolhemos a maçã por ser fruta mais encontrada e de preço acessível em nossa cidade.

Por isto, ainda nos perguntamos: será que as crianças gostam tanto de maçã quanto gostam de biscoitos? Isto poderia implicar no fato de escolherem o irmão que deixou metade do pacote de biscoitos como mais generosos do que aquele que deixou sua fruta preferida? Neste caso, seria mais difícil “abrir mão” do que se gosta. Assim as crianças estariam sendo generosas ao dividir seu biscoito. E como seria se fosse uma barra de chocolate? Ou um sorvete?

Segundo Vilarassa Et. al. (1998) “os sujeitos mais jovens polarizam sua mente frente aos interesses de apenas um dos protagonistas da história, enquanto que os maiores levam em conta ambos” (p. 163), o que vem a lembrar-nos a idéia de egocentrismo em Piaget.

Assim, para justificar algumas atitudes de nossos sujeitos que consideraram mais generoso o comportamento justo (de deixar meio pacote de biscoitos) podemos levantar como hipótese que ainda estão egocêntricos, já que, imaginem, era uma pacote “cheio” de biscoitos, biscoitos “vários”, enquanto que do outro lado era apenas “uma” (única) fruta. Sendo dividir a quantidade mais difícil, este na verdade seria o ato generoso.

De uma forma geral os dados da *escola particular* em Porto Velho concordam com os dados coletados na pesquisa em São Paulo. O mesmo não ocorre entre os dados da escola particular e da escola pública.

São claras as diferenças nas respostas dos sujeitos nas duas classes sociais⁵⁷, não só especificando o conceito de generosidade, mas dando indicações da fase em que se encontram os sujeitos no desenvolvimento moral.

Uma hipótese é aquela que aponta para diferenças culturais, não regional, mas em blocos de grupos sociais, cujas oportunidades de acesso à informação são diferenciadas. É assim que esta particularidade nas diferenças entre os resultados obtidos na *escola particular e na escola pública*, nos remetem a diferenças entre os *grupos sociais*.

É neste ponto que achamos fundamental assinalar as diferenças entre Porto Velho e São Paulo. É possível que, os cuidados com a segurança e a utilização do espaço em uma metrópole tenham contribuído para respostas auto-referenciadas. Em Porto Velho ainda se corre descalço em muitas ruas, se “empina pipa” nos “campinhos” de futebol e joga-se “queimada” muito além do pôr-do-sol.

Por outro lado, os resultados que obtivemos do grupo pesquisado são absolutamente concordantes com os resultados de De La Taille: a generosidade é uma preocupação dos nossos sujeitos, pelo menos na sua conceituação de fazer o bem ao outro, mesmo que tenha que abrir mão de algo para si.

De qualquer forma, ainda temos o fato de as respostas hétero-referenciadas serem de certa forma, “verbais”, ou seja, uma “lição aprendida, introjetada”. Isto também explica a diferença entre os dados de 09 e 12 anos, pois aos 12 espera-se certa postura crítica, muitas vezes dizendo primeiro “não”, mesmo antes de refletir o assunto.

Em discussões de orientação De La Taille registra sua hipótese – para a qual tem elaborado estudos – de que “a generosidade é mais precocemente destinada ao outro de que a justiça”, concordante com esta idéia é aquela referente ao fato de que as respostas hétero-referenciadas aos 06 anos são indicativos da generosidade como um precursor moral.

Por enquanto resta-nos convir que em linha gerais, dentro de um limite aceitável, dadas as condições muito peculiares de cada pesquisa, nossos dados confirmam os dados de De La Taille, especialmente para aqueles da *escola particular*.

Passemos então ao nosso segundo objetivo, que é discutir os dados de De La Taille quanto à razão dada para agir virtuosamente. Nos filósofos clássicos, como em

⁵⁷ Aqui representadas por alunos da *escola particular* e da *escola pública*.

Comte-Sponville, a generosidade, bem como as virtudes, são demonstradas como hétero-referenciadas.

Embora em Comte-Sponville (1998) encontremos nos resultados subjetivos da ação generosa um indivíduo que age assim por se encontrar em uma situação privilegiada, de modo que, “A generosidade produz auto-estima, que é muito mais consequência dela do que seu princípio. (...) O homem generoso não é prisioneiro de seus afetos, nem de si; (...) A virtude lhe basta.” (p. 105).

Voltemos à nossa questão: De La Taille encontrou um dado que, de certa forma, discorda das definições sobre as virtudes como hétero-referenciadas.

Nos quadros 5, 6 e 7 de sua pesquisa “a maioria das respostas apresentadas pelas crianças são relacionadas a ter mais amigos e à própria imagem diante dos outros quando se é generoso. Nas crianças de 09 e 12 anos, apareceram respostas referentes à retribuição do outro quando se é generoso” (p. 61).

Da pesquisa de De La Taille reproduzimos a Tabela 2: Auto-referenciado X

Hétero-referenciado (%)	6 anos (n=38)	9 anos (n=35)	12 anos (n=44)
AUTO-REFERENCIADO	63,6	65,71	71,0
HÉTERO-REFERENCIADO	18,2	34,29	29,0
VAGO	18,2	0	0

Para comparar os dados, a seguir dispomos nossa Tabela III, equivalente em informações:

GENEROSIDADE AUTO REFERENCIADA X HETERO REFERENCIADA (%)						
	ESCOLA PARTICULAR			ESCOLA PÚBLICA		
Generosidade	06 anos	09 anos	12 anos	06 anos	09 anos	12 anos
Auto Referenciada	25	-	35	5	15	30
Hetero Referenciada	45	100	60	35	40	45
Normativos	25	-	-	30	25	10
Não esponderam	-	-	5	5	10	15
Resposta Vaga	5	-	-	-	-	-
Não consideram bom ser generoso	-	-	-	25	10	-

São consideradas respostas Normativas aquelas que, por exemplo, dizem "porque Deus manda, porque Deus gosta"

É visível a diferença que se estabeleceu entre os resultados obtidos em São Paulo e Porto Velho, mesmo aqueles referentes à *escola particular* (como aconteceu no objetivo anterior).

Nossos sujeitos, principalmente os da escola particular, deram respostas que justificam a generosidade como hétero-referenciadas. Vinte e cinco por cento de respostas normativas, para os sujeitos de 06 anos é um resultado esperado, dadas as características já discutidas⁵⁸ desta fase.

Segundo a teoria piagetiana da moralidade e os escritos de Kohlberg, os resultados dos sujeitos de 12 anos em comparação com os de 06 anos, são plenamente explicados: ocorreu uma evolução de uma idade para a outra, da postura egocêntrica e normativa, portanto heteronômica, para uma posição autônoma, onde se passa a perceber o outro, conseqüentemente diminuindo as respostas auto-referenciadas e aumentando as hétero-referenciadas.

Em um primeiro momento, nos intrigou encontrar em todas as respostas dos sujeitos de 09 anos explicações que fomos obrigados a considerar como hétero-referenciadas. Um retorno à página 91, observando-se o Quadro “J”, pode nos esclarecer alguns aspectos deste resultado que, se numericamente mostra-se surpreendente, na análise qualitativa das respostas nos indicam outros raciocínios.

De fato, o que se pode interpretar de respostas como “*A gente aprende a ser educado/educada na escola*” – dadas por três sujeitos, é que apesar de indicarem hétero-referência nas suas respostas, podemos visualizar ainda uma certa heteronomia dos

⁵⁸ Capítulo 2, quando tratamos da teoria piagetiana.

indivíduos, pois estariam, ao dá-las como resposta, simplesmente repetindo as designações dos pais ou adultos outros que as cercam.

Mas não foi isto que encontramos em nossos dados. Ao julgar os personagens no Dilema 3, temos indicações de uma verdadeira preocupação com o outro.⁵⁹

De certa forma, a análise para definir a disposição normativa, auto e hétero-referenciada das respostas, obedece a um limiar difícil de ser definido, levando-se em conta as características das três fases etárias pesquisadas, estas posturas assumidas pelas crianças podem ser bastante ambíguas.

Quanto aos resultados encontrados por De La Taille, que apontam o posicionamento auto-referenciado na definição da virtude da generosidade, o autor comenta que:

Ora, a generosidade, na sua definição moral, deve ser exclusivamente hétero-referenciada! Embora um número maior de sujeitos mais velhos pareça compreendê-lo, mesmo nessa idade prevalece o interesse próprio. O fato pode receber uma explicação parcial relevante a respeito das virtudes: a ela aderir e com elas se comportar faria parte da construção da identidade, construção essa da qual participa o olhar judicativo dos outros. Sendo as representações de si valorativas e sendo esses valores tributários (...) dos olhares dos outros, não somente as virtudes ocupam lugar privilegiado (...) e sua busca está em parte ligado à busca de uma imagem positiva refletida nos juízos dos outros. (p. 185-186)

Apesar da auto-referência que demonstram em suas respostas, estão preocupados com a prática das virtudes, pois sabem que há um valor em identificar o indivíduo virtuoso, e isto colabora para a formação de sua identidade e a aceitação no grupo. Destarte, fica mantida a definição de hétero-referência para as virtudes, e para a generosidade.

Para confirmar esta possibilidade de não se encontrar respostas objetivamente hétero-referenciadas, mas estar implícito esta disposição other-regarding, vejamos as conclusões de Araújo (1999)

Entendemos, pois, que a generosidade como virtude pode ser categorizada como uma moral não-clássica, por não estar atrelada a um imperativo, à obrigação e ao dever legal. Ao mesmo tempo, porém, ela é altruísta, sempre other-regarding, e envolve sentimentos virtuosos para com as outras pessoas (p. 93).

Importa pois a sinalização de que as crianças já apresentam uma preocupação com o outro. Em nossa pesquisa, os dados apontam para uma precocidade na formação da generosidade, o que é um bom prognóstico para a humanidade.

Passemos ao nosso terceiro objetivo, que é verificar se os resultados das classes alta e baixa (crianças de *escola pública e particular*) se diferenciam, e de que forma.

Pudemos perceber que os alunos da *escola particular*, principalmente a partir dos 09 anos, demonstram maior clareza do conceito de generosidade, percebido através das justificativas que apresentam.

Aos 12 anos esta diferença fica expressiva: os alunos da escola particular têm mais exemplos a citar e maior objetividade ao descrever os atos que consideram generosos. A facilidade de comunicação é acentuada.

A consciência desta diferença sócio-econômica e cultural, dada uma certa dialética, já foi muito descrita e comentada. O que precisamos destacar é como esta realidade influencia a aquisição dos valores dos indivíduos. Quais os valores – tão necessários e ausentes das escolas, nas suas queixas de indisciplina, violência etc. – que estão fazendo parte da cultura institucional e das famílias.

⁵⁹ Vide Tabela XIV e Quadros “V” e “X” – capítulo anterior.

A partir deste ponto, podemos buscar como os valores se posicionam na personalidade dos indivíduos, se central ou periféricamente.

Os valores culturais da sociedade brasileira variam nos diferentes níveis sócio-econômicos (...). Isso faz com que a construção dos sistemas de valores dos sujeitos recebam influências diversas do meio na sua constituição e nos indica, mais uma vez, que a cultura e a sociedade têm uma influência muito forte no "posicionamento" central ou periférico dos valores dos sujeitos em suas identidades (Araújo, 1999, p. 136).

A generosidade parece ser um valor central na personalidade dos sujeitos pesquisados. Esta afirmação é mais precisa para os sujeitos de 09 e 12 anos, que expressaram claramente este fato. Quanto aos sujeitos de 06 anos, podemos inferir, conforme os dados apresentados no capítulo anterior, que são tendentes à generosidade, pois demonstram a preocupação em fazer o bem para o outro.

Kohlberg é reconhecidamente o pesquisador de moralidade que preocupou-se com as pesquisas longitudinais e interculturais. Portanto, estamos autorizados a buscar nele, a referência para sustentar as diferenças que encontramos entre os alunos pesquisados na *escola pública e na escola particular*. Para, mais uma vez, esclarecer que as diferenças encontradas entre os dois grupos são de ordem cultural e não no desenvolvimento cognitivo daquelas crianças.

Acreditamos que isto se deve ao fato de que as crianças da classe média têm mais oportunidades de adotar o ponto de vista mais abrangentes, impessoais e influentes sobre as instituições básicas da sociedade (o direito, a economia, o governo) que as crianças de classe baixa. Em geral, quanto maior é a participação da criança em um grupo ou instituição social, mais oportunidades tem de adotar a perspectiva social dos outros (Kohlberg, 1989, p. 95).

Em nossos dados, um outro aspecto que demarca as diferenças materiais vividas pelos dois grupos é a questão sobre “dar suas coisas para alguém”. De La Taille encontrou resultados que demonstram que 55,2% das crianças concordam em dar suas coisas para os outros, em contrapartida 44,8% não concordam. Ressalte-se sobre as respostas que “a maioria delas se referiram à coisas velhas, que não se quer mais ou que não tem mais utilidade (...) muitas delas se referiram a dar coisas para pessoas pobres” (p. 56).

Já em nossa pesquisa, entre os sujeitos da escola particular que concordam em doar suas coisas para outros, e principalmente quando se apresentam as condições de necessidade do outro, encontramos 95%, 100% e 95% dos sujeitos de 06, 09 e 12 anos, respectivamente, o que não significa menor generosidade das crianças que se negaram a tal, principalmente entre aqueles da *escola pública*, onde estão 85% dos sujeitos de 06 anos, 65% dos sujeitos de 09 anos e 45% dos sujeitos de 12 anos.

Ao analisar as respostas dadas nos Quadros N, O e P, percebemos que um número significativo (40% - 06 anos; 40% - 09 anos; 35% - 12 anos;) ainda justificam a recusa de dar suas coisas heteronomamente “*A mamãe briga*”, “*A mãe não deixa*”, “*Quando a mãe deixa*”; Contudo, as respostas que deixam entrever a realidade de poucos recursos também são significativas (30% - 06 anos; 25% - 09 anos; 10% - 12 anos), como por exemplo: “*Tudo custa caro*”; “*Não tem dinheiro*”; “*Ninguém dá para nós*”;

O que encontramos foram respostas justificando uma realidade material carente, que muitas vezes impossibilita colocar disponível ao outro o que se tem. Veja-se que os dados encontrados por Zaratany Et. al. (1985), Grusec, Skubinski, Kuczynski, Rushton & Simutis (1970, 1972 e 1978)⁶⁰, implicam em que, mesmo colocando-se crianças sobre a influência de modelos altruístas, não se chega a conclusões diferentes:

⁶⁰ Conforme citados por Zaratany Et. al. (1998, p. 755):

- a) Grusec, J. E. (1972) Demand characteristics of the modeling experiment: Altruism as a function of and and aggression. **Journal of Personality and Social Psychology**, 22, 139-148.
- b) Grusec, J. E., Kuczynski, L., Rushton J. P., & Simuis, Z. M. (1978). Modeling, direct instruction and attributions: Effects on altruism. **Developmental Psychology**, 14, 51-57.
- c) Grusec, J. E., & Skubinski, L. (1970). Model nurturance, demand characteristics of the modeling experiment, and altruism. **Journal of Personality and Social Psychology**, 14, 352-359.

"expor a criança a modelos e exortá-la a comportamento de generosidade que são apropriados e esperados (...) Apesar de algumas exceções, os achados indicam geralmente , que (...) as diferenças de idade quanto às doações de crianças são mínimas ou ausentes" (p. 747).

Também confirmam estes dados, aqueles apresentados nas respostas ao Dilema 03, que são resultados bons para a humanidade, reforçando a idéia de que a generosidade é uma das virtudes mais precoces – isto é confirmado no Dilema 02, pois os seus resultados demonstram que os sujeitos diferenciam rapidamente generosidade de justiça.

Nosso objetivo de comparar a escola pública e a escola privada, parecia, no momento da discussão teórica, uma redundância.

Se concordamos, e isto é patente, com a teoria piagetiana, sabemos que o desenvolvimento moral ocorrerá numa seqüência de fases, com a influência sócio cultural do grupo.

O que nos interessava nesta comparação era, ao mesmo tempo que demarcávamos diferenças socioculturais entre as classes sociais dentro de uma mesma cidade, fazê-lo também entre duas cidades brasileiras⁶¹.

⁶¹ Temos a esclarecer depois destas palavras, um ponto importante: não admitimos que nossas assinalações sobre as diferenças culturais e de desenvolvimento encontradas nos resultados da escola pública, se comparadas à escola particular, sejam utilizados para justificar qualquer problemática no processo ensino-aprendizagem. Detectamos, é fato, mas não somos adeptos da “Teoria da Carência Cultural” para justificar as condições da escola pública.

Acreditamos sim, que a luta por melhores condições de vida e trabalho na escola depende da crença no poder dos indivíduos de melhorar sua realidade, aliada, é claro, a uma construção política e social. Muito ao contrário do que ditaria a referida teoria, aqui percebemos e ressaltamos o grande potencial destas crianças, além de seus posicionamentos que indicam o desenvolvimento moral potencial e comum a todos.

Num país com dimensões geográficas como o Brasil, não se pode deixar de levar em conta as diferenças culturais. Temos que explorá-las no intuito de colaborar para a melhoria da qualidade de vida de sua população. As diferenças entre São Paulo e Rondônia, por si só justificam a repetição da pesquisa. Obviamente incluímos a busca de outros dados, que não só confirmem ou discutam aqueles recolhidos pelo Dr. De La Taille, como somem-se a eles na estruturação do conceito de generosidade nas crianças.

Enquanto a cidade de São Paulo, depois de seus 403 anos de existência, com 9.839.436 habitantes - fora os municípios conurbados à metrópole, a grande São Paulo, é considerada a "capital econômica" do Brasil - Porto Velho, com 294.334⁶² habitantes e menos de um século de vida econômica, congregando migrantes de todos os estados brasileiros, caminha para a definição de uma identidade cultural e política.

Assim, pensamos que provavelmente encontraríamos diferenças entre os resultados das duas cidades na pesquisa - bem como os resultados entre a escola pública e a escola particular.

Estabelecida esta hipótese nos demos à labuta da pesquisa, e pudemos vê-la esclarecida nos resultados que encontramos.

Mesmo os grupos mais abastados da cidade de Porto Velho, criando aqui seus filhos, não conseguem dar a eles um nível cultural que se compare à São Paulo. Embora as famílias ricas possam levar seus filhos a viagens anuais (ou até mesmo semestrais) e a várias partes do Brasil e do mundo, ter computadores em casa, vídeo cassete, fitas culturais etc., isto não consegue superar a disponibilidade de teatros, cinemas, parques, planetários e outras atividades que colaboram imensamente no desenvolvimento do indivíduo - que fique claro que estas condições são de uma pequena parcela da população.

⁶² Dados do IBGE - 1999.

Destarte que vamos ver nos dados diferenças claras, não só entre os resultados das escolas pública e particular, mas também entre as escolas particulares de São Paulo e Porto Velho.

Assim como nas crianças paulistas de 06 anos, foi rara a resposta satisfatória à pergunta generosidade. Contudo, buscávamos saber da experiência da criança com a situação de generosidade, já que a construção do conceito é realmente abstrata, portanto só esperada nos pesquisados de 09 anos acima. Foi assim que optamos por esclarecer o conceito com exemplos que eles já conhecessem, como relatamos na introdução do capítulo anterior.

Nesse ponto nossos dados são concordantes com os de De La Taille, já que também encontramos entre aqueles que afirmavam conhecer o termo "generosidade", definições mais ligadas à amizade, boa vontade e boa educação - "dentre as respostas dadas pelas crianças de 9 anos, houve muitas respostas relacionadas à bondade em geral e à ajuda em relação aos problemas, lições e conselhos" (1998, p. 59). Ressaltamos que uma maior definição de generosidade como bondade, que aparecem nos resultados de Porto Velho, nos aproxima mais do conceito de generosidade do que aqueles de boa educação.

Ao encerrar o comentário sobre os objetivos traçados, pretendemos nos estender aos demais dados que se apresentaram formando um conjunto de significado relevante.

Embora fiquem expressas as conclusões de que as crianças de 12 anos, principalmente na *escola particular*, tem maior e melhor compreensão de generosidade, com mais argumentos para justificar o ato generoso e mais exemplos para esclarecer que define, delimita e distingue o que é generosidade, assim como Zarbatany Et al, não encontramos nenhum dado que corrobore o fato de que as crianças mais velhas, em nosso caso, de 12 anos, são mais generosas do que as mais novas, de 6 anos.

É assim que, apesar de na Tabela IX estar demonstrado um aumento da percentagem na resposta dos sujeitos de 06 aos 12 anos na escolha do personagem

mais generoso (José/Ana), uma análise detalhada do Quadro S demonstra justificativas semelhantes para a escolha dos personagens nas duas situações.

Assim, só podemos afirmar que há evolução do conceito de generosidade dos sujeitos de 12 anos em relação aos de 06, mais discernimento e abstração nas suas justificativas, mas não que os sujeitos de 06 anos são menos generosos do que os de 12 anos, pois aqueles também identificaram o valor do ato de “dividir”.

Mesmo que sob condições de laboratório, Zaratany Et. al. (1985), nos trazem a informação de que "crianças mais velhas realmente eram mais generosas que suas contrapartidas mais jovens, mas só debaixo de condições de, pelo menos moderada e detectável, influência de um adulto" (p. 755). Estes dados vêm confirmar a idéia piagetiana de que muitos comportamentos das crianças estão influenciados pela condição de sua aceitação por outrem.

O que se apresentou de diferente na generosidade das crianças pesquisadas por estes autores, foi uma "sofisticação social-cognitiva" das crianças mais velhas.

Enquanto que

Realmente, as crianças mais jovens expressaram uma convicção de que o comportamento caridoso é mais responsabilidade de pessoas mais velhas como os professores e pais (...) eles (os mais velhos) se perceberam como sendo mais pessoalmente responsáveis por doar às crianças necessitadas, por isto podem ter sido especialmente sensível à sugestão de que doar aos pobres era desejável e esperado deles. (Id. Ibid., p. 754).

Vejam a resposta de nossas crianças que confirma estes dados:

➤ Escola Particular:

06 anos: "A mamãe diz que pode"

09 anos: "A gente ajuda as pessoas que não tem"

12 anos: “Quando a pessoa quer brincar com o brinquedo que a outra criança não brinca mais”

➤ Escola Pública:

06 anos: “Deus diz para nós ajudar os outros”

09 anos: “Temos que ajudar os outros”

12 anos: “Porque Deus manda”

Sempre lembrando que a pesquisa de Zaratany Et. al. foi feita sob condições laboratoriais, enquanto nós lidamos com a condição de entrevistar as crianças em suas escolas, com todas as variantes que isto possa implicar, embora tenhamos colocado a elas condições como sigilo e não avaliação escolar.

Parece-nos assim, que a generosidade é uma das virtudes percebidas e vividas mais precocemente pelos indivíduos e surge intrinsecamente relacionada com a amizade e a fidelidade. Conforme nossos dados, aos 06 anos as crianças já têm o discernimento destes fatos, embora ainda não o verbalizem com clareza.

Esbarrando em dificuldades metodológicas de se buscar estas definições entre crianças abaixo de 06 anos – e até mesmo com estas, vemos os resultados encontrados até este momento como promissores para nossa sociedade, principalmente enquanto representam valores importantes na formação do ser humano.

A precocidade da generosidade é sem dúvida um dado relevante para o desenvolvimento moral em geral. Quanto mais precoce esta disponibilidade para levar em conta o outro, respeitando suas especificidades, maior a probabilidade da generosidade, entre outras virtudes ser, na verdade, precursora da justiça.

Colocamos a hipótese de que a generosidade, com outras virtudes, pode ser uma precursora da justiça, para comentar os dados encontrados no Dilema 3, onde precisamos admitir que algumas virtudes surgem intrinsecamente relacionadas.

Os resultados encontrados nas respostas ao Dilema 3, onde se coloca o dilema que: "um grupo acostumado a jogar junto deveria ou não deixar um aluno novato, desconhecido de todos, jogar?", nossos sujeitos responderam, em todas as faixas etárias, entre 80% a 100% dos casos, que *sim*. E as justificativas se dirigiram para a Amizade. Temos isto demonstrado nos resultados apresentados nos Quadros V e X e dos quais destacaremos alguns exemplos abaixo:

- 06 anos – sexo feminino: “Para fazer amigas”; “Devemos ser amigas”;
- 06 anos – sexo masculino: “Ele vai ser nosso amigo”; “A gente faz amigos”;
- 09 anos – sexo feminino: “Amanhã ela poderá se tornar nossa amiga”; “Não podemos abandonar as amigas” (explicitamente fidelidade);
- 09 anos – sexo masculino: “Hoje nós o deixamos, amanhã ele nos deixa”
- 12 anos – sexo feminino: “Precisamos fazer amigas”
- 12 anos – sexo masculino: “Se você deixá-lo de lado, você pode perder a amizade dele”

O grande número de respostas encontradas no Dilema 3 que apontam para *deixar o(a) novo(a) colega jogar*, faz-nos pensar no cruzamento entre as virtudes da generosidade, amizade e fidelidade.

“A fidelidade não é um valor entre outros, uma virtude entre outras: ela é aquilo porque, para que há valores e virtudes (...) não há virtude sem fidelidade” (Comte-Sponville, 1998, p. 25-26). Isto nos dirige para a relação tão estreita que é possível perceber nas respostas de nossos sujeitos entre a amizade e a fidelidade.

Embora não tenha sido este o objeto de nossa pesquisa, pensamos que a socialização oportunizada pela escola aos sujeitos pesquisados, provavelmente colabora para os resultados encontrados acerca da necessidade de fazer e manter as amizades.

Contudo, os resultados encontrados por Araújo (1999) para sujeitos entre 12 e 16 anos, demonstram que esta situação não se mantém.

Os dados encontrados por Araújo (1999) ao pesquisar os conteúdos de honestidade e generosidade dentro da Vergonha como um Regulador Moral, encontrou que “Nos conteúdos de honestidade e generosidade, a tônica observada nos protocolos foram respostas que buscavam uma espécie de reparação para a infração cometida. Por exemplo, os personagens deveriam devolver o dinheiro, pedir desculpas pela ação, ajudar o colega no trabalho” (p. 113)

Sessenta e oito por cento dos sujeitos pesquisados por Araújo⁶³ apresentaram formas morais de superação para quando violaram o valor moral da generosidade (p. 112) como "Procurar o amigo e reparar o erro" ou "Pedir desculpas"⁶⁴. E mais, diante da vergonha sentida por não auxiliar um colega, "62% dos sujeitos acreditam que o personagem não voltará a negar ajuda a um colega" (p. 121)

Quanto "os sujeitos de 8 e 12 anos (...) para eles, deixar de ajudar um colega para ir jogar bola é motivo para se sentirem envergonhados." (p. 107). Já os adolescentes de 16 anos não mais consideram assim "A maioria dos sujeitos de 16 anos não acha que uma pessoa que deixa de ajudar um colega que precisa de ajuda para ir jogar com os amigos deve sentir vergonha de sua ação" (p. 107).

Este indicativo de Araújo, diferenciando os resultados encontrados entre 12 e 16 anos, aponta para a necessidade de procedermos pesquisa estendendo a questão da generosidade. Se aos 6, 9 e 12 anos, as crianças são comovedoramente generosas, os resultados de Araújo abrem uma dúvida quanto à sua evolução.

Percebemos na comparação dos nossos resultados com os de Araújo, que a pesquisa que realizamos merece um estudo longitudinal (que realizaremos na medida do possível), ou uma extensão às faixas etárias acima de 12 anos.

⁶³ Ao todo 540 sujeitos, de 8, 12 e 16 anos de idade, de escolas públicas e particulares nas cidades de Campinas e São Paulo, ambas no estado de São Paulo.

⁶⁴ Tratava-se de: "Como Adriana se sentiu depois de não ter ajudado a colega que tinha que entregar um trabalho no dia seguinte, para ir jogar?" (p. 101)

Mesmo porquê, a pesquisa de Araújo se realizou nas cidades de São Paulo e Campinas – estado de São Paulo, e como já explicitamos várias vezes as diferenças que consideramos e encontramos nos resultados de nossa pesquisa e a de De La Taille (1998), realizada também em São Paulo.

Para concluir, um último ponto a se destacar dos resultados obtidos. Embora não tenhamos estabelecido como objetivo traçar as diferenças e semelhanças entre os dois sexos, ao que fez Gilligan, tivemos a oportunidade de tecer esta comparação.

É interessante perceber que, nas respostas dos sujeitos da escola pública, está mais acentuada a expectativa para com o outro. As respostas, de meninos e meninas, demonstram decepção e tristeza para com o comportamento injusto do outro: “A irmã vai ficar triste com ela” – 06 anos; “O irmão ficará chateado” – 09 anos; “A irmã vai ficar muito triste” – 12 anos;

Já, na escola particular, temos uma indicação clara (e pouco emocional) da questão da justiça: “Ele sabe que isto não é permitido” – 06 anos; “Ela deveria repartir com sua irmã” – 09 anos; “Não soube repartir” – 12 anos;

Vejamos alguns exemplos deste fato:

- 06 anos – meninas: “A irmã ficou triste e com fome” (cuidado) ou “Elas fizeram feio” (justiça);
- 06 anos – meninos: “Não gosta do irmão de verdade” (cuidado) ou “Fizeram arte” (justiça);
- 09 anos – menina: “Não souberam dividir” (justiça);
- 09 anos – menino: “Comeram tudo e não deixaram para o irmão” (cuidado)
- 12 anos – menina: “A outra comeu tudo e não deixou nada” (justiça)
- 12 anos – menino: “Não pensaram no irmão” (cuidado)

Concordante com os escritos mais recentes da autora, *não encontramos* diferenças explícitas entre as respostas dadas pelos indivíduos pesquisados nos dois sexos. Como já dissemos, encontramos a "voz da justiça", assim como a "voz do cuidado", tanto em meninas quanto em meninos. Assim, as respostas de meninos e meninas para castigar ou não a ambos, demonstram tanto a lógica da justiça, quanto a lógica do cuidado.

Últimas Palavras

Foi no ofício de professor que iniciamos a busca deste trabalho. Como muitos educadores que tem convivido com os problemas escolares, a ansiedade por respostas, soluções, sempre esteve presente.

Foi decisão de pesquisador que abrimos mão do desejo de resolvermos os problemas da educação para pinçar um item, simplório, mas que porém pudesse nos levar a contribuir para o grande desafio que as ciências humanas tem a enfrentar dentro das escolas.

O tema das virtudes, apaixonante e promissor para o resgate dos valores que a escola, os pais e a sociedade tem reclamado ausência nos últimos anos, toma-nos de assalto e urgência, muitas vezes impraticada, de pensar nosso grupo social. Suas regras, suas normas, suas leis, e que é mais importante, a validade delas. Em que medida contribuem para a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos? Em que medida nos tornam mais humanos?

Pensar cotidianamente o tema da generosidade leva-nos a viver a expectativa de termos a nossa volta pessoas mais generosas, que vivam, na definição de Comte-Sponville, a liberdade das paixões e das mesquinharias, por terem esta capacidade de dar algo de si para o outro. Faz-nos percebê-la mais claramente em nossos amigos ou conhecidos.

A felicidade, a alegria e o contentamento de ter uma meta cumprida, o mestrado, pouco representa diante do significado das conclusões a que chegamos. De

fato, os dados nos levam a pensar que a generosidade “vive” entre nós. Depende exclusivamente de cada um abrir-se para percebê-la.

Ver as crianças falando de generosidade, do quanto podem sê-lo, apartadas da necessidade de conhecer-lhe a definição precisa, traz novo ânimo para a labuta do dia-a-dia.

E mais, renova a crença no ser humano, no mundo, em nosso grupo social. Renova as expectativas de um futuro mais promissor, mais humano. Renova as forças de continuar pesquisando, buscando respostas para as lacunas que ficam em aberto, para os questionamentos que fizemos e para aqueles que ainda não temos, mas intuimos sua necessidade.

Trabalhar com o tema da generosidade, entrar em contato com as crianças e com sua generosidade, é enfim, uma lição que alimenta nossa própria generosidade, e nos torna pessoas melhores.

Bibliografia

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **Conto de Escola: A Vergonha como um Regulador Moral**. São Paulo, Editora Moderna e Editora da UNICAMP, 1999.
- ARISTÓTELES, Vida e Obra. **Coleção “Os Pensadores”**. SP, Círculo do Livro, 1996.
- BENNETT, William J. **O Livro das Virtudes**. 14ª ed., RJ, Nova Fronteira, 1995.
- _____. **O Livro das Virtudes II – O Compasso Moral**. 5ª ed., RJ, Nova Fronteira, 1995.
- _____. **O Livro das Virtudes para Crianças**. 27ª ed., RJ, Nova Fronteira, 1997.
- BIAGGIO, Angela M. B. Self e Moralidade. In: Coletâneas da ANPEPP: **Cognição Social e Juízo Moral**. Vol. 01, No. 06, Setembro de 1996, 77-91.
- CAMPBELL, Robert L. and CHRISTOPHER, John Chambers. Moral Development Theory: A Critique of Its Kantian Presuppositions. In: **Developmental Review**, Vol. 16, Number 1, March 1996, 1-47.
- _____; _____. Beyond Formalism and Altruism: The Prospects for Moral Personality. In: **Developmental Review**, Vol. 16, Number 1, March 1996, 108-123.
- CASTRO, Amélia Domingues de. Prefácio. In.: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. SP. Casa do Psicólogo, 1996.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 11ª ed., SP, Ática, 1999.
- COLES, Robert. **Inteligência Moral das Crianças**. 2ª ed., RJ, Campus, 1998.
- COMTE-SPONVILLE, André. **Pequeno Tratado das Grandes Virtudes**. SP. Martins Fontes, 1998.
- COSTA, Anna Edith Bellico, O Papel da Afetividade na Resolução de Conflitos Morais. In: Coletâneas da ANPEPP: **Cognição Social e Juízo Moral**. Vol. 01, No. 06, Setembro de 1996, 65-75.

- _____. **As Virtudes Morais Segundo as Crianças**. SP, FAPESP, 1998 (Relatório).
- _____. Moralidade e Sentimento de Vergonha, **Anais do IV Simp. Intern. De Epistemologia Genética e XII Encontro Nac. de Professores do PROEPE**.
- _____. Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 82, Agosto de 1992, p. 43-55.
- _____. Os Conceitos de Humilhação e Honra em Crianças de 07 e 12 anos de idade. In: Coletâneas da ANPEPP: **Cognição Social e Juízo Moral**. Vol. 01, No. 06, Setembro de 1996, 77-91.
- FREITAG, Barbara. **Itinerários de Antígona**. 2ª ed. SP, Papirus, 1997.
- FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. **A Moral na Obra de Jean Piaget: um projeto inacabado**. São Paulo, 1995, 159 p. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- GILLIGAN, Carol. **Uma Voz Diferente**. RJ, Rosa dos Tempos, 1982.
- _____; WIGGINS, Grant. The Origins of Morality in Early Childhood Relationships. In: GILLIGAN, Carol, et. al. **Mapping the Moral Domain**. Boston, Harvard Press, 1988.
- GODBOUT, Jacques T. **O Espírito da Dádiva**, Epistemologia e Sociedade, 1992
- GRANJA, Elza. **Diretrizes para a Elaboração de Dissertações e Teses**. SP, IP - USP Serviço de Biblioteca e Documentação, 1997.
- _____; SABADINI, Apad^a A Z. P.; KREMER, Orly. **Normatização de Referências Bibliográficas**. 3ª ed. SP, IP - USP Serviço de Biblioteca e Documentação, 1997.
- _____; _____. **Citação no Texto e Notas de Rodapé**. SP, IP – USP Serviço de Biblioteca e Documentação, 1997.
- HOWARD, Jeffrey A and BARNETT, Mark A , Arousal of Empathy and Subsequent Generosity in Young Children. **The Journal of Genetic Psychology**, 1981, 138, p. 307-308.
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3ª ed., RJ, Zahar, 1996.
- JEFFRIES, Vincent. Virtue and the Altruistic Personality. **Sociological Perspectives**, 1992, vol. 41, no. 1, p. 151-166.
- KOHLBERG, Lawrence. **Psicologia del Desarrollo Mental**. Bilbao, De. Desclée, 1992

- _____. Estádios Morales y Moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, Elliot; ENESCO, Ileana; LINAZA, Josetxu (Orgs.). **El Mundo Social en la Mente Infantil**. Madrid, Alianza Editorial S A, 1989.
- MACHADO, Ana Maria. **O Tesouro das Virtudes para Crianças**. RJ, Nova Fronteira, 1999.
- MENIN, Maria Suzana de Stefano Menin. Desenvolvimento Moral. In.: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. SP. Casa do Psicólogo, 1996.
- PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. SP., Summus, 1994.
- _____. Os Procedimentos da Educação Moral. In.: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. SP. Casa do Psicólogo, 1996.
- SAID, Selma. **Meu Coração Perguntou o significado das Virtudes**. 2^a ed., Petrópolis, Vozes, 1999.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. **Ética**. 18^a ed., RJ, Civilização Brasileira, 1998.
- VILARRASSA, Genoveva S., MARIMÓN, Montserrat M., HERRERO, Mónica T. Razonamiento Moral y Educación. **Educator**. Spain, 22-23, 1998, 155-177.
- _____; _____. PAVON, Teo. Cultura de Género y Diversidade en el Razonamiento Moral. **Educator**. Spain, 22-23, 1998, 141-153.
- WRIGHT, Robert. **O Animal Moral**. RJ, Campus, 1996
- ZARBATANY, Lynne, HARTMANN, Donald P. and GELFAND, Donna M. Why Does Children's Generosity Increase with Age: Susceptibility to Experimenter Influence or Altruism? In: **Child Development**, 1985, 56, 746-756.

A N E X O S

O CASAL SILENCIOSO

Conto do livro de BENNETT, William J. **O Livro das Virtudes**. RJ, Ed. Nova Fronteira, 1995 (p. 159-161)

Este conto aparece em diferentes versões pelo mundo afora, desde o Sri Lanka até a Escócia.

Era uma vez um jovem que era tido por todos como o sujeito mais pertinaz da cidade, e uma jovem tida como a mais teimosa. E, é claro, eles deram um jeito de se apaixonar um pelo outro e acabaram casando. Depois da cerimônia do casamento, ofereceram uma grande festa na residência do casal que durou o dia inteiro.

Quando os amigos e parentes não agüentavam mais comer, começaram a voltar para suas casas. Os noivos estavam exaustos e foram tirando os sapatos, preparando-se para relaxar, quando o marido percebeu que o último convidado havia deixado a porta aberta.

_ Querida, você se importaria de ir até lá para fechar a porta? Está entrando uma corrente de ar.

_ Por que eu deveria ir? – disse ela bocejando de cansaço – Passei o dia inteiro andando de um lado para o outro e mal acabei de sentar. Vá você.

_ Ah, então é assim que serão as coisas! – retrucou de pronto, o marido – Bastou colocar o anel no dedo para você se transformar numa grande preguiçosa!

_ Mas que atrevido! Não faz um dia que estamos casados e você já está me xingando e dando ordens! Eu deveria saber o tipo de marido que você seria!

_ Nhém, nhém, nhém! Será que você não para nunca de resmungar?

_ E será que você não para nunca de reclamar e criticar?

Ficaram os dois se entreolhando, irados, por bons cinco minutos. Enfim, a noiva teve uma idéia:

_ Meu bem, nenhum de nós quer ir fechar a porta e estamos os dois cansados de ouvir a voz do outro. Proponho, então, um concurso. Aquele que falar primeiro terá que ir fechar a porta.

_ É a melhor idéia que ouvi hoje – retrucou o marido. – Vamos começar já.

Acomodaram-se, então, em suas cadeiras, e ficaram se olhando em silêncio absoluto.

Estavam sentados de frente um para o outro havia duas horas quando dois ladrões passaram com um carrinho e viram a porta aberta. Esgueiraram-se para dentro da casa, que parecia estar totalmente deserta, e começaram a roubar tudo que conseguiam.

Pegaram mesas e cadeiras, arrancaram quadros da parede, chegaram até a enrolar os tapetes para levar. Mas nenhum dos recém-casados disse uma palavra, nem se mexeu.

“Não posso acreditar”, pensou o marido. “Eles vão levar tudo que temos, e ela não vai dizer uma palavra sequer”.

“Por que ele não pode socorro?” pensou a mulher com os seus botões. “Será que ele vai ficar sentado ali enquanto eles roubam tudo que desejam?”.

Os ladrões acabaram percebendo o casal calado e imóvel e, achando que eram estátuas de cera, tiraram-lhes as jóias, relógios e carteiras. Mas nem marido nem mulher disseram uma palavra sequer.

Os ladrões fugiram com o produto do roubo, e os recém-casados passaram a noite ali sentados. Quando o dia raiou, um policial passou em frente da casa e, percebendo a porta aberta, meteu a cabeça pelo vão para verificar se estava tudo bem. Mas, é claro, não obteve resposta alguma do silencioso casal.

_ Ora, essa! - gritou ele – Eu sou um agente da lei. Quem são vocês? Esta casa é sua? O que aconteceu com seus móveis? – E, ainda sem resposta, preparou-se para acertar um sopapo no homem.

_ Não se atreva! – gritou a mulher, levantando-se de um pulo – Ele acaba de se tornar meu marido, e se você encostar um dedo nele, vai ter que se ver comigo.

_ Ganhei! – gritou o marido, batendo palmas – Agora, vá lá e feche a porta.

(Tradução de Ricardo Silveira)