

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DANIELA MUNERATO DE ALMEIDA VALADARES

**O JULGAMENTO MORAL DE CRIANÇAS PEQUENAS
(02 a 05 anos): CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DOMÍNIO
SOCIAL**

São Paulo

2019

DANIELA MUNERATO DE ALMEIDA VALADARES

O JULGAMENTO MORAL DE CRIANÇAS PEQUENAS (02 a 05 ANOS): CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DOMÍNIO SOCIAL

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

Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Caetano

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio, convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Valadares, Daniela, M. A.

Os julgamentos morais de crianças pequenas (02 a 05 anos): contribuições da teoria do domínio social / Daniela Munerato de Almeida Valadares; orientadora Luciana Maria Caetano – São Paulo, 2019.

194 f.

Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

1. Moral. 2. Crianças. 3. Piaget. 4. Teoria do domínio social. 5. Conflitos.

Nome: Valadares, Daniela. M.A.

Título: O julgamento moral nas crianças pequenas (02 a 05 anos): contribuições da Teoria do Domínio Social

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

Aprovado em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Luciana Maria Caetano (Orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Vê-se, como o pensamento da criança, que apresenta atividades consideráveis, às vezes originais e imprevistas, é rico em aspectos notáveis, não somente por suas diferenças do pensamento adulto, mas ainda por seus resultados positivos, que nos ensinam o modo de construção das estruturas racionais, permitindo mesmo, às vezes, esclarecer certos aspectos obscuros do pensamento científico.

Jean Piaget

AGRADECIMENTOS

Ao professor Yves de La Taille que me inspirou na escolha do tema desta pesquisa e que a cada leitura de texto escrito por ele, palestra ou conversa muito me instigou para que eu sempre seguisse refletindo sobre a moral, o desenvolvimento infantil, o papel do adulto e a sociedade indicando-me uma orientadora que abraçou comigo minhas questões, trilhando este percurso passo a passo. À tão querida Profa. Dra. Luciana Maria Caetano, pela dedicação como formadora de pesquisadores e transformadora de pessoas por seus conhecimentos e apoio durante o processo de definição e orientação, minha gratidão e admiração. À minha família e amigos, que sempre me incentivaram e acreditaram no meu percurso como pesquisadora e formadora. À minha equipe de professores da Escola da Vila, pelo acompanhamento das etapas da minha pesquisa, sempre presentes e curiosos. Agradeço às minhas novas parceiras de coordenação da Escola Viva, que vibraram comigo a entrega desta pesquisa, reconhecendo, de forma afetiva, uma conquista importante na minha vida.

Também gostaria de agradecer às professoras Maria Thereza Costa Coelho e Francismara Neves por participarem da minha qualificação e orientarem de forma tão preciosa o caminho desse presente trabalho e ao Grupo de Pesquisa sobre o Desenvolvimento Moral, do qual faço parte e conto com os olhares de cada um, tão preciosos ao meu trabalho. Menciono também colegas do grupo que estiveram muito próximos ao meu percurso como o Alan, Priscila, Paulo e Jackeline, sempre disponíveis para me orientar com suas experiências. Alba, Karina e Maria Clara que me ajudaram na coleta de dados, e, por fim, a cada professor que contribuiu para a minha formação como pessoa e profissional e me fez olhar todo o entorno que envolve a moralidade e sua construção.

Resumo

Valadares, Daniela.M.A. Os julgamentos morais de crianças pequenas (02 a 05 anos): contribuições da teoria do domínio social (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

No mundo contemporâneo a criança pode ser vista de forma diferente do que era anteriormente, considerando as mudanças sociais que acontecem e a reflexão de como tais fatos afetam seu cotidiano. Um dos fatores, por exemplo, é o tempo que permanece na escola, pela ausência dos pais no ambiente doméstico, devido às suas necessidades de trabalhar fora de casa. Além disso, existe uma tendência das famílias a ocuparem o tempo da criança integralmente, com atividades de diferentes naturezas, com o objetivo de desenvolver o maior número de habilidades possíveis, como se ela não tivesse a vida toda pela frente para conquistar tais desafios (música, dança, natação, outros idiomas, por exemplo). A entrada da tecnologia no cotidiano infantil é outro tema que ocupa este tempo (televisão, games, vídeos). Diante desse quadro, faz-se necessário o olhar para a criança e compreender, sob seu ponto de vista, como ela julga situações de sua vida, considerando nos diferentes contextos a ação (o certo ou errado), a regra (se é respeitada e como a interpreta), a autoridade (como apoio ao desenvolvimento) e o dever (decidir por fazer algo). OBJETIVO: A presente pesquisa tem como propósito investigar se as crianças pequenas julgam de forma diferente três dilemas, revelando dano direto, dano indireto e uma situação convencional. A partir de cada dilema investigamos a relação dentre os critérios de julgamento considerando a severidade da ação, a legitimidade da regra, a legitimidade da autoridade em relação à regra e a noção de dever. Neste contexto, investigamos também a presença de aspectos da dimensão afetiva da moral e se haveria diferenças qualitativas dentre as respostas dos grupos etários (2 e 3 anos/ 4 e 5 anos). MÉTODO: Pesquisa de campo, de natureza exploratória descritiva, da qual participaram 68 crianças. Para a coleta de dados, os instrumentos utilizados foram: treinamento da escala de likert e entrevistas sobre eventos sociais, contendo dilemas com situações prototípicas do cotidiano. Os dados foram analisados qualitativamente, através de Confiabilidade Dialógica e Análise Independente de Juízes. Também foi realizada análise quantitativa (Análise Estatística Descritiva e Inferencial). RESULTADOS: Os resultados revelaram que as crianças, desde bem pequenas, estão pensando sobre as situações do dia a dia, o que deve ou não ser feito, além das orientações dos adultos. Sobre os grupos analisados não tivemos diferenças nas respostas dos meninos e meninas, os grupos de idade (2 e 3, 4 e 5 anos) apresentaram diferenças significantes do ponto de vista das justificativas mais claras quando mais velhos e, portanto, a maior clareza do que

pensam. Tais grupos também apresentaram diferenças significantes no julgamento de uma situação convencional proposta no instrumento, avaliando mais ou menos grave a ação de comer com as mãos. Na comparação entre as escolas públicas e particulares identificamos diferenças nas respostas considerando as dadas pela escala de likert e suas justificativas. Nas instituições públicas observamos respostas mais convencionais e nas escolas particulares respostas convencionais e morais. CONCLUSÃO: faz-se necessário novas pesquisas com a ampliação da amostragem para comparação com os resultados dessa atual pesquisa, incluir outros instrumentos para ampliar as análises e seguir pesquisando sobre a relação da afetividade e sentimentos morais nos critérios utilizados para as crianças de 2 a 5 anos julgarem situações escolares ou familiares.

Palavras-chave: Moral. Crianças. Piaget. Teoria do Domínio Social. Conflitos

Abstract

Valadares, Daniela.M.A. The moral judgments of small children: contributions of social domain theory (Master's Dissertation). Institute of Psychology, University of São Paulo, São Paulo.

In the contemporary world the child can be seen differently than it was before, considering the social changes that take place and the reflection of how these facts affect their daily lives. One factor, for example, is the time spent in school due to the absence of parents in the home environment due to their need to work outside the home. In addition, there is a tendency for families to occupy the child's time integrally, with activities of different natures, with the aim of developing as many skills as possible, as if she did not have the whole life ahead to conquer such challenges (music, dance, swimming, other languages, for example). The entry of technology into children's everyday life is another theme that occupies this time (television, games, videos). In view of this picture, it is necessary to look at the child and to understand, in his point of view, how he judges situations in his life, considering in different contexts action (right or wrong), rule (if it is respected and how it interprets it), authority (as support for development) and duty (deciding to do something). OBJECTIVE: The purpose of the present research is to investigate whether young children differently judge three dilemmas, revealing direct damage, indirect damage and a conventional situation. From each dilemma we investigate the relation between the criteria of judgment considering the severity of the action, the legitimacy of the rule, the legitimacy of authority in relation to the rule and the notion of duty. In this context, we also investigated the presence of aspects of the affective dimension of morality and if there were qualitative differences among the responses of the age groups (2 and 3 years / 4 and 5 years). METHODS: A descriptive exploratory field study was carried out in which 68 children participated. For data collection, the instruments used were: likert scale training and interviews on social events, containing dilemmas with prototypical situations of everyday life. The data were analyzed qualitatively through Dialogical Reliability and Independent Judge Analysis. Quantitative analysis (Descriptive and Inferential Statistical Analysis) was also performed. RESULTS: The results showed that children, from very young, are thinking about everyday situations, what should or should not be done, besides the orientations of adults. Regarding the analyzed groups, we did not have differences in the responses of the boys and girls, the age groups (2 and 3, 4 and 5 years) presented significant differences from the point of view of the clearer justifications when older and, therefore, the greater clarity of the what they think. These groups also presented significant differences in the

judgment of a conventional situation proposed in the instrument, evaluating more or less serious the action of eating with the hands. In the comparison between public and private schools we identified differences in the answers considering those given by the likert scale and its justifications. In public institutions we observe more conventional answers and in private schools conventional and moral answers. CONCLUSION: it is necessary to carry out new researches with the amplification of the sample for comparison with the results of this current research, to include other instruments to broaden the analysis and to continue researching on the relationship of affectivity and moral feelings in the criteria used for children from 2 to 5 years to judge school or family situations.

Keywords: Moral. Children. Piaget. Social Domain Theory. Conflicts

Lista de Figuras

Figura 1 - Escala de Lickert.....	57
Figura 2 - Dilema 1 meninas.....	58
Figura 3 - Dilema 2 meninas.....	58
Figura 4 - Dilema 3 meninas.....	59
Figura 5 - Dilema 1 meninos.....	59
Figura 6 - Dilema 2 meninos.....	59
Figura 7 - Dilema 3 meninos.....	60
Figura 8 - Distribuição da amostra quanto ao sexo.....	68
Figura 9 - Grupos por idade.....	69
Figura 10 - Distribuição da amostra por escolas.....	70

Lista de Quadros

Quadro 1 - Noção de objeto permanente.....	27
Quadro 2 - Categorização das respostas das crianças.....	64
Quadro 3 - Subcategorias para análise das respostas.....	65
Quadro 4 - Classificação das respostas do Dilema 1.....	75
Quadro 5 - Classificação das respostas do Dilema 2.....	77
Quadro 6 - Classificação das respostas do Dilema 3.....	80

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Idade das crianças.....	69
Tabela 2 -Amostra no Grupo 1 e 2.....	70
Tabela 3 - Grupo 1: Dilema 1.....	71
Tabela 4 - Grupo 1: Dilema 2.....	71
Tabela 5 - Grupo 1: Dilema 3.....	72
Tabela 6 - Grupo 1: Comparação entre as histórias.....	72
Tabela 7 - Grupo 2: Dilema 1.....	72
Tabela 8 - Grupo 2: Dilema 2.....	73
Tabela 9 - Grupo 2: Dilema 3.....	73

Tabela 10 - Grupo 2: Comparação entre as histórias.....	73
Tabela 11 - Grupo 1 e 2: Dilema 1.....	74
Tabela 12 - Grupo 1 e 2: Dilema 2.....	74
Tabela 13 - Grupo 1 e 2: Dilema 3.....	74
Tabela 14 - Grupo 1 e 2: Comparação entre as histórias.....	74

Sumário

INTRODUÇÃO.....	20
1 OBJETIVOS.....	22
1.1 Objetivo geral.....	22
1.2 Objetivos específicos.....	22
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 Caracterizando a criança pequena.....	23
2.1.1 A criança de 0 a 2 anos.....	24
2.1.2 A criança de 2 a 7 anos.....	28
2.2 O estudo do juízo moral na criança segundo Jean Piaget.....	33
2.3 Dimensão afetiva da moral de crianças pequenas segundo Yves de La Taille.....	41
2.4 Contribuições da Teoria dos Domínios Sociais.....	47
63 MÉTODO.....	53
3.1 Participantes.....	55
3.1.1 Critério de inclusão da amostra.....	55
3.1.2 Critério de exclusão da amostra.....	56
3.2 Instrumento.....	56
3.2.1 Treinamento de escala.....	56
3.2.2 Entrevista de Eventos Sociais.....	57
3.2.3 Procedimento de coleta de dados.....	62
3.2.4 Procedimento de análise de dados.....	63
3.2.5 Procedimentos éticos.....	66
4. RESULTADOS	67
4.1 Caracterização da amostra.....	67
4.2 Entrevista Social.....	71
4.2.1 Parte 1 Resultado de qualificação geral.....	71
4.2.2 Parte 2 O sistema de codificação das respostas.....	74
4.2.3 Comparação de média.....	82
5. DISCUSSÃO.....	85
5.1 Tipos de julgamentos e justificativas para os três dilemas.....	85
5.2 Diferenças nas respostas.....	93
5.3 Relações entre: ação, autoridade, regra e dever.....	95
5.4 Dimensões afetivas da moral.....	98
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
6.1 Parte 1 Contribuições relevantes.....	100
6.2 Parte 2 Limites observados.....	101
6.3 Parte 3 Pesquisas futuras.....	102
6.4 Parte 4 Implicações pedagógicas.....	103
REFERÊNCIAS.....	106

APÊNDICES.....	109
APÊNDICE 1 – Quadro com a pontuação considerando respostas morais	109
APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	114

APRESENTAÇÃO

As lembranças que tenho da minha infância, desde muito pequena, me remetem à escola, aos professores e a companhia de muitas outras crianças num ambiente acolhedor e familiar: minha mãe foi dona de duas escolas e cresci neste meio educacional e reflexivo da criança e do aprender.

Sempre observadora, paciente e curiosa terminei o ensino fundamental e ingressei no Magistério, curso referente à formação de professores na época, e paralelamente a esse curso assumi minha primeira turma como professora, com as crianças de 2 e 3 anos. Crianças tão pequenas que me instigaram a cada vez mais tentar compreender as diferentes linguagens que usavam para expressarem seus sentimentos, desejos e pensamentos, através do corpo, pela brincadeira, pela fala, por meio da arte e neste contexto amplo a minha questão principal passou a ser como se desenvolviam e pensavam.

Encontro neste caminho o autor Jean Piaget, sobre quem sempre ouvi, estudei e refleti no meu percurso, dentro e fora da escola, como aluna e depois como professora e simplesmente me apaixonei por suas pesquisas, ainda que me pareciam sempre revelar algo novo nas entrelinhas, sendo um autor a ser lido e relido muitas vezes. Hoje, tenho cada vez mais esta certeza disso e continuo lendo- o, relendo- o e aprendendo mais com ele.

Assim que terminei o magistério e ingressei no curso de Psicologia para seguir com as minhas questões sobre a criança e seu desenvolvimento, passei por algumas escolas importantes na minha formação, por terem diferentes abordagens e me apresentarem diferentes modelos de ensino e aprendizagem, de aluno e professor com os quais me identifiquei ou não. Inicialmente, passei por uma escola bastante tradicional, depois por uma mais relacionada aos temas geradores e por fim por uma construtivista com trabalhos organizados em projetos. Buscava, enquanto profissional, uma atuação que se relacionasse com meus caminhos nos estudos, na época orientadas pelo professor Cristiano Nabuco de Abreu que trazia para a Universidade uma visão Cognitiva Construtivista da Psicologia, abordagem que segui e que não era comum em outros cursos que privilegiavam a Psicanálise em seus currículos.

Após a Psicologia busquei também a formação na Psicopedagogia que trazia abordagens interessantes sobre a Neurociência e as dificuldades na aprendizagem e, neste processo intenso, assumo um trabalho em outra instituição, sobre a qual também vinha estudando e perseguindo textos e relatos.

Neste meu novo trabalho, no qual me encontrei, tive a oportunidade de iniciar também meu percurso como formadora de professores em um Centro de Formação e conhecer pessoas

importantes que contribuíram muito para pensar sobre a criança, como Emília Ferreiro, Antoni Zabala, Charles Hadi, Ane Marie Chartier, Délia Lerner, Maria Emília Lopez e, dentre tantos outros, como o professor Yves de La Taille, que realizava formações preciosas com a equipe de professores. A partir destas reflexões estive mais atenta às questões da autoridade do adulto, das relações coercivas e cooperativas e o que, de fato, seria alguém autônomo, do ponto de vista cognitivo ou mesmo moral.

Posso dizer que a partir dessas experiências construtivas iniciei todas as leituras possíveis de Yves de La Taille e fui fazer, como ouvinte, uma disciplina ministrada por ele, pela professora Maria Thereza Costa Coelho de Souza e Maria Isabel Leme no mestrado da USP, no departamento de Psicologia Escolar e de Desenvolvimento Humano, sobre a constituição do si mesmo, discutindo os diversos sentidos de construção no modelo epistemológico de Jean Piaget, as dimensões culturais, destacando os conceitos de cultura, de si mesmo e morais nas dimensões afetivas e cognitivas.

Então decidi cursar o mestrado, mas justamente naquele momento assumi nova responsabilidade profissional: a orientação educacional e pedagógica da Educação Infantil na escola onde trabalhava. Este projeto se prorrogou até mais tempo do que eu desejava, mas chegou o momento, no qual fui apresentada à professora Luciana Caetano pelo próprio Yves de La Taille.

Posso afirmar atualmente que meu percurso pessoal de atuação durante dezesseis anos como professora e contando atualmente o oitavo como orientadora educacional e pedagógica na Educação Infantil e séries iniciais do Fundamental 1 me favoreceu a reflexão sobre o desenvolvimento por diferentes perspectivas, ações e relações da criança de forma comparativa ao longo de todo esse tempo.

Neste contexto, acompanho respostas cada vez mais completas das crianças diante de observações sobre o seu dia a dia e conflitos, frustrações vividas ou demais sentimentos presentes em suas vidas. Fato curioso, mas a ser pesquisado, já que inteligência, afetividade e juízo moral estão intimamente ligados a esta afirmação ao meu ver e segundo Piaget (1994, originalmente 1932).

INTRODUÇÃO

A criança está inserida num contexto social em constante movimento, no qual se desenvolve por interações que acontecem de formas diferenciadas durante as etapas de seu desenvolvimento: quando bebê, criança, adolescente e adulto. Tal interação é considerada de ótimo grau quando se relaciona com o outro de forma equilibrada, um equilíbrio que permite a adaptação ao desconhecido e traz para si mesmo um processo de auto-regulação.

Observando as mudanças sociais e as transformações de visão de infância, nos perguntamos se os critérios e justificativas sobre aspectos da moralidade, utilizados nas respostas das crianças da atualidade, diante de situações do cotidiano, permanecem semelhantes àqueles identificados nas pesquisas de autores de base, como Piaget (1932/1994). A psicologia do desenvolvimento vem mostrando outros olhares nas formas de compreender o desenvolvimento infantil, bem como a sua relação com contextos como a escola e a família, que fazem parte da vida da criança.

Considerando as mudanças sociais nas décadas de 70 e 80, as mulheres se inseriram cada vez mais no mundo do trabalho, fato que levou a um crescimento significativo das creches e escolas de Educação Infantil no país. Na mesma época, os discursos sobre os benefícios do atendimento da criança fora do ambiente familiar também ficaram mais frequentes, defendendo-se que, dessa forma, aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena seriam olhados com atenção e que a sociabilidade seria favorecida nesse contexto (Oliveira, 2014). Além da questão do cuidado, um currículo – as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – foram produzidas, com princípios e apontando bases e expectativas no atendimento das crianças pequenas e de suas famílias.

Em 2013, foi sancionada a lei 12.796 que altera algumas disposições da lei 9.394/96 que havia sido aprovada em 1996. A lei 12.796/13 alterou a LDB (lei de diretrizes e bases da educação nacional) quando aponta como obrigatoriedade as crianças de quatro anos frequentarem a escola e permanecerem até 17 anos, citando o atendimento da escola para todos, inclusive as crianças com deficiências. Em 1996 a educação infantil havia sido incluída como a primeira etapa da educação básica, sendo as demais o ensino fundamental e o ensino médio – anteriormente havia citação apenas para estas duas últimas. No segmento da Educação Infantil houve também orientação sobre como avaliar a criança, sem retenção ou reprovação nessa etapa de ensino, mas uma avaliação feita “mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças”. Segundo a mesma lei, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos

físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996, p. 17)

As duas últimas décadas do século XX significaram um tempo de novos contextos e trouxeram outros olhares e perspectivas teóricas diferentes das de Piaget (1932/1994), que foi pioneiro em abordar a capacidade das crianças para conhecer ou compreender as experiências e perspectivas de outras pessoas. Para este autor, as crianças revelam o egocentrismo quando são menores de sete anos de idade, mostrando não diferenciar seu ponto de vista do de outra pessoa. Mas, desde os estudos pioneiros de Piaget, ocorreram novas pesquisas no modo como se vê o conhecimento interpessoal das crianças (Smetana, 2014). Ainda assim, a obra, o Juízo Moral na criança, publicado em 1932 por Piaget é uma referência importante nesta pesquisa por falar sobre o pensamento infantil e serviu de base para grande parte das pesquisas sobre esse assunto, como afirma La Taille no prefácio da edição da obra de Jean Piaget em 1994.

Esta é uma pesquisa de caracterização e surgiu da necessidade de revisitar as concepções de infância e reencontrar a criança de hoje, especialmente do ponto de vista do seu desenvolvimento moral, ou seja, de como a criança constrói o conhecimento sobre o mundo normatizado.

A pergunta que conduzirá essa pesquisa é: quais são os critérios utilizados por crianças pequenas para julgarem situações prototípicas do cotidiano? Assim, também investigaremos se as crianças divididas em dois grupos, o primeiro de 2 a 3 e o segundo de 4 e 5 anos de idade conseguem diferenciar situações convencionais das morais pela justificativa apresentada em suas respostas.

O referencial teórico desta pesquisa está organizado em dois capítulos. O 1º capítulo trata do estudo do juízo moral na criança segundo Jean Piaget, começando pela caracterização da criança nas perspectivas da inteligência, afetividade e juízo moral seguido dos subcapítulos “O estudo do juízo moral da criança segundo Jean Piaget”, considerando conceitos como noção de objeto, regras e respeito mútuos. Falaremos em seguida sobre a definição de moral, utilizando como fonte o livro de Piaget O juízo moral na criança (original 1932/1994), dando relevância a como a criança pensa as regras e interage com o outro (adultos ou pares da mesma idade). A relação entre a construção da noção do objeto na criança e a moral, passando por conceitos de egocentrismo, coação, cooperação, autonomia, heteronomia e a construção do si mesmo faz-se necessária para a compreensão da proposta piagetiana sobre a gênese do desenvolvimento moral.

O segundo subcapítulo trata da “A dimensão afetiva da moral de crianças pequenas segundo Yves de La Taille”, apresentando sentimentos importantes na construção da moralidade na criança, como a generosidade, vergonha, simpatia, dentre outras.

O terceiro subcapítulo tem como título “Contribuições da Teoria do Domínio Social”. Abordaremos a teoria do domínio social segundo Judith Smetana, Larri Nucci e Elliot Turiel que trarão contribuições relevantes para a análise dos dados considerando que a criança, desde dois anos, apresenta critérios diferenciados no julgamento moral de situações do cotidiano.

Nesta apresentação da pesquisa mostramos o contexto a partir do qual foi elaborada, com a temática e o problema a ser pesquisado para, a partir dos capítulos seguintes, seguirmos fundamentando e justificando a importância de tais escolhas teóricas que nos auxiliarão na análise dos dados.

1 OBJETIVOS

1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral do presente trabalho é investigar se crianças julgam de forma diferente os dilemas: bater na outra criança (situação direta de dilema moral), retirar o lanche da outra criança (situação indireta de dilema moral), comer espaguete com as mãos (situação convencional);

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1-Investigar se há diferenças entre as respostas dos grupos etários (2 e 3 anos/ 4e 5 anos), dos tipos de escolas, entre meninos e meninas;
- 2-Investigar como se relacionam os critérios de julgamento de: severidade da ação, legitimidade da regra, legitimidade da autoridade em relação à regra e a noção de dever;
- 3-Investigar se nas respostas dos participantes estão presentes aspectos da dimensão afetiva da moral;

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O tema da moralidade é bastante amplo, complexo, interdisciplinar e multifacetado, estando presente nas pesquisas de diversas áreas de pesquisa, sob diferentes olhares. Neste contexto, o tema da gênese da moralidade, ainda se encontra em plena discussão (Smetana, 2014).

Segundo La Taille (2006), a psicologia moral é palco da diversidade teórica e também de modismos, em geral, decorrentes de demandas mal formuladas de normatização dos comportamentos alheios, notadamente das crianças.

A fundamentação teórica desta pesquisa se sustenta: na teoria do juízo moral de Jean Piaget (1932), nas pesquisas e teorizações de La Taille (2006) focadas na criança pequena e na Teoria do Domínio Social (Turiel, 1983) sendo essas últimas escolhas teóricas baseadas no fato de que tais abordagens comungam epistemologicamente do interacionismo Piagetiano e apresentam dados empíricos e contribuições contemporâneas sobre as origens do desenvolvimento moral na criança pequena. A escolha se dá ainda, pela crença de que tais pesquisas apoiam a leitura de dados atuais sobre a forma como as crianças pequenas julgam situações cotidianas escolares, nas quais os conflitos sócio-morais aparecem. A partir desse contexto teórico, tipos de julgamentos segundo diferentes domínios sociais (Moral e Convencional), relações da criança com a autoridade e as dimensões afetivas da moral infantil são temas eleitos para o presente estudo.

Assim, vale explicitar o percurso teórico que se pretende seguir. O capítulo teórico que apresentamos se organizará da seguinte maneira: inicialmente apresentamos características do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança pequena, apresentando sua forma específica de se relacionar com os objetos e pessoas para construir o conhecimento sobre si mesmo e sobre o mundo. Em seguida, apresentamos aspectos da dimensão moral da criança, focando especialmente na sua relação com a regra e com a autoridade. Jean Piaget é o autor eleito para fundamentar essa primeira parte da revisão teórica, por considerarmos a sua Teoria da Epistemologia Genética, o modelo fundamental para dialogar com as contribuições de estudos contemporâneos que investigam a gênese do desenvolvimento moral, como a Dimensão Afetiva do Desenvolvimento Moral de La Taille (2002/2006) e a Teoria do Domínio Social (Turiel, 1983). Essas últimas abordagens e seus pressupostos são apresentados na sequência do capítulo teórico.

2.1 CARACTERIZANDO A CRIANÇA PEQUENA

Iniciamos o capítulo com a caracterização do desenvolvimento psicológica da criança de 2 a 5 anos.

Partimos da concepção de construção, da epistemologia genética de Piaget (1967/ 2003), para olhar a criança e seu desenvolvimento. Segundo Souza (2004), o foco do autor foi a estrutura da inteligência como forma de organização da atividade, as quais variam no decorrer da vida do indivíduo. Se constrói a inteligência e neste processo a noção de objeto também é

construída e sobre esta questão o autor referiu-se às crenças, noções e conceitos que configuram o real, o mundo e o outro.

Escreve Souza (2004), ainda sobre a inteligência que, a mesma não representa o resultado da maturação da criança nem das relações com o mundo que emergem do contato com o real. Ela se constrói por etapas, numa sequência evolutiva, incluindo a ideia de que é a ação que faz a mediação entre sujeito e objeto e que permite essa dupla construção. Este processo envolve adaptação ao mundo no qual vivemos e esta adaptação, para Piaget (1974/1990) é o objetivo final do desenvolvimento e da construção de conhecimento. Ela se dá no equilíbrio entre assimilação e acomodação, que funciona como motor para o desenvolvimento mental e este equilíbrio, sendo sempre melhor que o anterior.

As etapas da construção da inteligência e as formas mais avançadas de organização integram as anteriores. A ação e a atividade, para Piaget (1966/1980), permitem a evolução da inteligência e do conhecimento. Vale lembrar que os conhecimentos são construídos a partir das interações e ações da criança, mas a interação não é o fator determinante do desenvolvimento e sim o trabalho individual que a criança vai viver a partir destas interações, incorporando e transformando-se na interação (Souza, 2004).

2.1.1 A criança de 0 a 2 anos

Compreendemos o processo de desenvolvimento começando por um período que vai do nascimento até a aquisição da linguagem, no qual ocorre um grande desenvolvimento mental, fundamental para a evolução psíquica do sujeito, com conquistas importantes na percepção, nos movimentos e em toda a atividade prática da criança. Do nascimento aos dois anos de idade a criança apresenta uma profunda e importante evolução de forma geral na sua vida. Inicialmente com um foco maior em seu corpo e posteriormente amplia-se para a linguagem e o pensamento (Piaget, 1975/original publicado em 1964).

Escreve Piaget (1964/1975), que esta evolução está sob dois pontos importantes: a inteligência e afetividade. Sobre a inteligência podemos distinguir três estágios do nascimento ao aparecimento da linguagem, são eles: reflexos, organizações das percepções e hábitos e inteligência sensório- motora.

A vida mental do recém-nascido se mostra reduzida aos reflexos, coordenações sensoriais e motoras e tendências instintivas, como alimentar-se. Os reflexos representam uma atividade que atesta a existência de uma assimilação sensório-motora precoce. Na sucção, por exemplos os reflexos melhoram seu desempenho com o exercício da ação, até que esta ação

frequente se generalize. Sobre a percepção da criança, da quinta semana de vida em diante a sorri e passa a reconhecer certas pessoas. Aos três e seis meses começa a pegar o que vê, manipular e formar hábitos (Piaget, 1964/1975).

A inteligência prática, aparece na criança, bem antes da linguagem e do pensamento interior, aquisição que depende de uma linguagem interiorizada ou o emprego dos signos verbais. Tal inteligência é considerada prática, já que no lugar da palavra estão percepções e movimentos e como exemplo podemos citar quando a criança manipula objetos, organizados em sistemas de ação. Assim, puxar um lençol para alcançar um brinquedo que está sobre ele representa um ato de inteligência, visto que um instrumento é coordenado por um objetivo previsto (Piaget, 1964/1975).

Tais atos se constroem pelas condutas precedentes que se diferenciam cada vez mais e registram resultados de experiência. Conforme vive as situações, o bebê passa a estudar mais os movimentos sem somente reproduzi-los, explorando para ver, tentando compreender quando realiza ações como agitar, esfregar ou balançar, por exemplo. Vale apontarmos que nesta fase ainda não existe a diferenciação da criança e do mundo exterior e o que a criança vive faz parte da consciência pessoal. Assim, a consciência começa no egocentrismo inconsciente até que os progressos da inteligência sensório-motora levem à construção de um universo objetivo (Piaget, 1964/1975).

Sobre as mudanças intelectuais escreve Piaget (1964/1975) que acontecem na criança nos dois primeiros anos de vida quatro processos que as caracterizam: as construções das categorias de objeto, espaço, causalidade e tempo. O bebê, em seus primeiros meses, ainda não percebe os objetos, ele reconhece quadros sensoriais familiares e sabe, por exemplo, que chorando sua mãe retornará, um exemplo já bastante conhecido. Num passo seguinte, começa a pegar o que está no seu campo de visão e de alcance. Posteriormente buscará o objeto desejado escondido sob algo, mesmo não se dando conta de seus deslocamentos. Até que ao final do primeiro ano de vida passa a procurar os objetos quando saem do campo de percepção e se reconhece, por esta conduta, um início de exteriorização do mundo material.

Assim, nos dois primeiros anos de vida há a evolução das noções relativas ao real, a criança se diferencia gradativamente dos objetos e das pessoas, este fato lhe permite construir as noções de si mesmo, tempo, espaço, causalidade e objeto, superando o egocentrismo inicial (Souza, 2004).

Ainda procurando compreender como a criança organiza sua inteligência e constrói o mundo por ela, Piaget (1937/2003) identifica que ela passa por diversos processos e relações. Assim, afirma que a criança elabora o universo, no período sensório motor, e passa de um estado

no qual as coisas estão centradas num “eu” que crê direcioná-la e ignora-se enquanto indivíduo para um “eu” num mundo mais estável e independente da vida própria e este fato é considerado uma evolução, sendo explicado pelo desenvolvimento da inteligência, segundo a teoria de Piaget. Os esquemas, como sucção e visão, por exemplo, têm a necessidade de acomodar-se, mas permanecem indiferenciados dos processos assimiladores, simplesmente ajustando as particularidades das coisas assimiladas (Piaget 1937/2003).

A assimilação do real aos esquemas da criança implica uma acomodação contínua destes, e se esta acomodação acontecer, ou seja, se o esquema se diferenciar, novas associações poderão acontecer e à medida que os esquemas se diferenciam, pelas assimilações recíprocas e acomodações progressivas ao real, estabelecendo uma delimitação gradativa do indivíduo e do meio exterior (Piaget 1937/2003).

Segundo argumentos (Piaget 1937/2003), assimilação e acomodação representam dois polos de interação entre o organismo e o meio. É também a condição para o funcionamento biológico e intelectual e esta interação supõe um equilíbrio entre as duas tendências dos polos contrários. Tais polos, indissociáveis, estabelecem relações de dependência mútua.

Dessa forma, o bebê ao nascer contará com as suas ações mediando suas relações com os objetos, o que lhe permitirá construir a noção de si mesmo com o objeto diferenciado e separado dos demais. Essa conquista requer oportunidades de experiências que demandarão regulações sucessivas por parte desse bebê até que ele supere essa fase de inteligência prática e não socializada (inteligência intrapessoal) até que, ao construir a noção de objeto permanente, tenha a habilidade cognitiva de representação em plano mental desse objeto o que lhe permitirá a socialização da ação (inteligência interpessoal) (Piaget 1937/2003).

Além disso, para se compreender como a inteligência nasce na criança pequena, é importante saber que esta última percebe e concebe as coisas, desde os primeiros meses, sem a forma de objetos e dimensões constantes. Daí a relevância do conceito de objeto permanente. Um mundo composto por objetos permanentes significa estabilidade num universo composto por espaços, tempos e relações (Piaget 1937/2003).

Imagina-se uma criança interagindo com um objeto, que primeiro se torna conhecido e depois dissociado da ação própria da criança, e, dessa forma, percebido no contexto espacial e causal. É importante compreender que a elaboração deste universo pela criança representa a construção de si enquanto sujeito, conforme mencionado na caracterização da criança. Para Piaget (1937/2003), esta criança que não tem consciência de si e nem objetividade e que, dessa maneira, é egocêntrica (no sentido radical de narcisismo sem narciso), toma posse do objeto

como tal e isso caminha contantemente com a tomada da consciência de si mesmo diferenciado do outro. Portanto:

A noção de permanência do objeto é, assim, crucial neste período e atesta um duplo avanço: a) o da inteligência sensório-motora propriamente dita; e b) dita a passagem para um novo patamar de equilíbrio: o da inteligência representacional, a partir do primeiro universo físico elaborado (Souza, 2004, p. 47).

Este processo da construção da noção de objeto permanente acontece pouco a pouco durante os primeiros dois anos da criança em média. Apresentamos a seguir o quadro 1, no qual resumimos de acordo com a teoria da construção do real pela criança por Piaget, a ordem de sucessão das conquistas que culminarão com a noção de objeto construída pela criança (1937/2003):

Quadro 1

Construção da noção de objeto

Fases da construção de noção de objeto	Resumo
Os dois primeiros estágios : nenhuma conduta especial relativa aos objetos desaparecidos	Nos dois primeiros estágios a criança não possui nenhuma consciência do objeto e, portanto, eles representam somente o prolongamento de sua ação. Neste tempo, certas operações anunciam a constituição do objeto: apreensão, visão, acomodações sensório-motoras. Com estes comportamentos a criança vai além do imediato e inicia a continuidade aos quadros percebidos, procurando ouvir o som que escuta, por exemplo.
O terceiro estágio : início da permanência prolongando os movimentos de acomodação	No terceiro estágio, há o início da permanência. Ampliando os movimentos de acomodação, a criança procura o objeto para além do lugar onde ele desapareceu. Ela segura o que vê, traz para frente dos olhos, mas ainda não vai procurar ativamente se algo desaparecer. Este é um período intermediário.
O quarto estágio : procura ativa do objeto desaparecido, porém sem considerar a sucessão dos deslocamentos visíveis.	No quarto estágio, existe a procura ativa do objeto desaparecido, porém sem considerar a sucessão dos deslocamentos visíveis, podendo o objeto procurado estar atrás de uma barreira. A criança começa a perceber o deslocamento dos corpos pela própria experiência com eles – pegar, balançar, esconder –, mas não há ainda a noção total de objeto.
O quinto estágio : a criança considera os deslocamentos sucessivos do objeto.	No quinto estágio a criança consegue conferir uma permanência espacial ao objeto, sabe que este fez uma trajetória.
O sexto estágio : a representação dos deslocamentos invisíveis	No sexto estágio, a criança tem a representação dos deslocamentos invisíveis. Durante esta última etapa, a coordenação de esquemas se interioriza, sob a forma de combinações mentais, e a acomodação torna-se

representação. A criança sabe que o objeto escondido está ali, independentemente de poder vê-lo.

Fonte: quadro elaborado pela autora segundo Piaget (1967/2003, p. 27-28).

Assim, na medida em que as ações não são mais vistas como prolongações pela criança, esta é obrigada a construir um sistema de relações para compreender as relações dentre elas. A constituição do objeto está inserida no tempo, espaço e causalidade. Mas, para Piaget, somente quando a criança atinge a crença de sua permanência é que ela pode ordenar o espaço, o tempo e a causalidade em um sistema de relações com causas e efeitos (Piaget, 1967/2003).

Essa conquista requer interações que demandarão regulações sucessivas por parte desse bebê até que ele supere essa fase de inteligência prática e não socializada (inteligência intrapessoal) até que, ao construir a noção de objeto permanente, tenha a capacidade cognitiva de representação em plano mental desse objeto o que lhe permitirá a socialização da ação (inteligência interpessoal) (Piaget 1943/1967, 1954/ 2005).

Para se compreender o que Piaget chamou de Inteligência intrapessoal, basta pensar na relação da criança com os objetos. Quando a criança apresenta as condutas que revelam que ela construiu a noção de objeto (perseverança na busca do objeto escondido e que se transfere na sua frente de um anteparo para outros) é necessariamente porque ela já possui uma representação mental dos objetos e de seus deslocamentos, portanto, sabe que o objeto existe independentemente da sua ação sobre ele (Piaget 1943/1967, 1954/2005).

Nesse momento sua inteligência lhe permitirá, inclusive, a socialização de suas ações e depois de suas palavras. Ao se diferenciar dos objetos, a criança constrói a noção de si mesmo, ao mesmo tempo que o outro passa a existir como independente do si mesmo. Para Piaget, nesse processo a inteligência passa de intrapessoal para interpessoal (1937/1943). A construção da noção de objeto permanente marca a presença de uma nova estrutura cognitiva, que permite à criança, a ação em plano mental, tratando-se da inteligência representativa.

2.1.2 A criança de 2 a 7 anos

Acontece uma transformação da inteligência neste período da vida, a infância, que passa de sensório-motora ou prática ao pensamento, considerando a influência da linguagem e da socialização, pelas próprias situações que a criança passa a viver. Segundo Piaget o ponto de partida do pensamento está posto na capacidade da criança contar suas ações e reconstituir o passado, evocando situações na ausência de objetos. Assim, compreender esta gênese nos

interessa, já que desejamos compreender os critérios que a criança usa para julgar situações morais no cotidiano (Piaget, 1964/1975).

Podemos dizer que nestas vivências a criança está inserida num plano de comunicação, e neste contexto a linguagem reforça o pensamento individual, num sistema de pensamento que é coletivo. Vale lembrarmos também que existem, dos 2 aos 7 anos de idade, transições nas formas de pensar, com o pensamento por assimilação pura, e neste caso o egocentrismo não a deixa ter objetividade e o pensamento adaptado aos outros e ao real, que mais tarde será o pensamento lógico (Piaget, 1964/1975).

Nas situações de jogo simbólico, atividade que ativa a aprendizagem, o pensamento egocêntrico está muito presente, já que antes da linguagem a criança apresenta funções sensorio-motoras que é puro jogo de exercício, sem influência do pensamento ou mesmo do social (Piaget, 1964/1975).

Assim, o jogo de imaginação ou simbólico aparece como forma diferente de jogo na infância e constitui uma atividade do real, embora egocêntrica. Observamos que a função desta forma de atuar é satisfazer o desejo transformando o real, completando a situação real com a ficção. Como exemplo a criança brinca de boneca e cria enredos na brincadeira, vive conflitos e resolve-os conforme os desejarem. O jogo simbólico é uma assimilação deformada da realidade ao eu (Piaget, 1964/1975).

Sobre o jogo simbólico, afirma o autor que o símbolo implica a representação de um objeto ausente em uma ação fictícia. Tal jogo inclui a diversão em perguntar ou narrar algo pelo simples prazer de imaginar e exercitar tal ação ou quando o objeto das atividades da criança e de sua vida afetiva são evocadas na brincadeira graças ao símbolo que representam (Piaget, 1964/1975).

Neste caminho de desenvolvimento da criança pequena, Piaget (1964/1975) aponta a linguagem como ponto de mudança nas condutas afetivas e intelectuais, que torna a criança capaz de reconstituir as ações passadas sob forma de narrativa e antecipar as ações futuras pela representação verbal. Acontece, dessa forma, três consequências importantes no desenvolvimento mental que seriam as trocas dentre os indivíduos: a interiorização da palavra, aparecendo o pensamento que tem como base a linguagem anterior, o sistema de signos e a interiorização da ação que passa de perceptiva e motora a reconstituir-se no plano intuitivo e das imagens e experiências mentais (Piaget, 1964/1975).

Quando a linguagem aparece, a criança conta com dois mundos solidários. O das representações interiores e o social. Vale apontarmos que durante toda a infância existe uma

repetição parcial da evolução já realizada pelo bebê e tais repetições revelam os mecanismos da evolução mental (Piaget, 1964/1975).

É interessante observarmos a criança com sua linguagem e comunicação neste período de 2 a 7 anos com uma linguagem espontânea ou provocada e, neste sentido o autor aponta três categorias que influenciam na fala da criança. O primeiro é a subordinação ao adulto, como superiores, principalmente os pais. Tais modelos serão para a criança copiar, segundo Baldwin ou também se apresentam na forma de ordens ou avisos, como escreve Bovet, sobre o respeito da criança pelo adulto, que é visível, tornando-os obrigatórios para as crianças (citados por Piaget, 1964/1975).

Outro elemento são todos os fatores de troca, como intercomunicações que tem um papel decisivo nos progressos da ação de ações vividas que transformam condutas em pensamentos. De qualquer forma, a criança não sabe ainda comunicar seu pensamento de forma integral, percebendo o ponto de vista dos outros. As conversas das crianças ainda são rudimentares e ligadas à ação material, ainda não sabendo discutir e se limitam a comunicarem afirmações contraditórias. Não concordam, mas ainda não se justificam (Piaget, 1964/1975).

O terceiro ponto a ser considerado é que a criança fala também a si própria, em monólogos que acompanham as suas atividades. Esta linguagem interior continua no adulto e no adolescente, só que não são mais pronunciados em voz alta (Piaget, 1964/1975).

Assim, vemos que as primeiras condutas sociais permanecem ainda indefinidos da verdadeira socialização. O indivíduo continua centrado em si mesmo, num egocentrismo face ao mundo social da mesma forma que notamos bebês face ao universo físico. Existe uma indiferenciação entre o eu e a realidade nos dois casos (Piaget, 1964/1975).

A presença de um pensamento intuitivo é outra característica marcante da idade por ainda não terem o total domínio verbal para conseguirem expressar o que desejam. A criança de 4 anos irá, por exemplo, diante de duas fileiras de fichas com a mesma quantidade, mas organizadas com espaços diferenciados pelo adulto, julgar a relação somente considerando o espaço ocupado por elas sem analisa-las ou compará-las. Aos 5 ou 6 anos seu procedimento muda, colocando uma ficha ao lado da outra, estabelecendo relações, fazendo correspondência termo a termo (um para um), mas não existe lógica, somente intuição, já que para tornar-se lógica precisa haver reversibilidade (Piaget, 1964/1975).

As três modificações da conduta, socialização, pensamento e intuição representam as construções da criança dessa faixa etária. Aparecem ainda, no desenvolvimento dos sentidos interindividuais três novidades afetivas importantes (simpatia, antipatia e afeições). Todas ligadas à socialização das ações:

As crianças na convivência com adultos e outras crianças, estabelecem um jogo de simpatias e antipatias. Então, haverá simpatia em relação às pessoas que respondem ao interesse do sujeito e que o valoriza, estando presente para brincar e dar atenção à criança. Mas tais sentimentos tem uma espécie de reciprocidade espontânea, na qual não existe ainda um dever ou obrigação por serem facilmente esquecidos e referem-se aos momentos que a criança vive e percebe. Vale apontar que a conservação destes sentimentos virá em primeiro lugar nas relações entre pais e filhos (Caetano, 2008).

É também na primeira infância que acompanhamos a presença dos porquês infantis com frequência na fala das crianças. Os adultos ficam bastante incomodados com esta questão por não saberem como agir e lidar diante dela. No pensamento da criança perguntar “por quê” significa desejar relacionar fenômenos e acontecimentos que observa e não compreende: “qual a razão de ser?”, “Isto é feito para?” já que para tudo no pensamento infantil precisa ter uma razão e Piaget (1964/1975) nomeia como finalismo esta forma de pensar, no qual tudo precisa ter uma finalidade. O animismo é também presente no pensamento infantil no qual dá vida às coisas. Assim, todo objeto é vivo e útil ao homem. Como exemplo, a lâmpada acende e o fogo esquenta (Piaget, 1964/1975).

A consciência neste período tem um mínimo de saber e intencionalidade, suficiente para os processos realizarem ações e se moverem. Como exemplo, as nuvens se deslocam para moverem a chuva de lugar e fica claro que o animismo vem da assimilação das coisas, segundo a própria atividade da criança (Piaget, 1964/1975).

Ainda acrescentamos na forma de pensar o artificialismo ou a crença de que as coisas são criadas pelo homem ou por Deus, explicando a formação do universo ou as montanhas crescerem. As diversas manifestações do pensamento da criança que está em formação são coerentes entre si e representam assimilações deformadas da realidade (Piaget, 1964/1975).

O desenvolvimento da linguagem e das representações permitirão a criança construir sentimentos que Piaget (1932) chamou de seminormativos, mais estáveis e com uma conservação possível a sua possibilidade cognitiva. Os sentimentos interindividuais começam a ser ao mesmo tempo sentimentos morais, já que construirão progressivamente os valores (Caetano, 2008).

Do ponto de vista do julgamento moral, a criança de 2 a 7 anos vive um momento singular de mais frequente heteronomia, que se refere a um conceito relacionado ao dever ser e às normas. As regras são impostas pelos adultos e obedecidas por serem autoridade e por gerarem um sentimento de obrigação na criança, explicada pelos sentimentos amor e medo, dos quais se origina o respeito unilateral (Caetano, 2008). Os aspectos do desenvolvimento moral da criança pequena serão retomados no próximo subcapítulo.

Vimos, pela caracterização da criança, que durante a infância acontecem diversas aquisições em processos que fazem a sinalização de mudanças e novos recursos com os quais ela conta em sua vida para construir conhecimentos sobre o mundo, o si mesmo e o outro.

Partindo do contexto da criança e seu desenvolvimento, a reflexão sobre o que compõe e influencia o universo infantil, pode ser fundamental para compreender as formas de julgamento dessa criança. A família e a escola são os dois ambientes de convívio mais significativos, que compõem este cenário. Observa-se, na atualidade, que a família faz mais “para a criança” do que “com a criança”, pelas demandas da própria sociedade, o trabalho, o tempo sempre corrido e a preocupação de criar um filho que se comporte bem segundo o padrão de desenvolvimento esperado pela sociedade cultural, que nem sempre pertence ao mundo infantil, mas ao mundo do adulto (Oliveira, 2002).

A criança é a mesma em seu desenvolvimento através dos tempos, mas existem condutas diferentes dos adultos diante da sociedade atual. Segundo La Taille (2009) duas metáforas, emprestadas de Zygmunt Bauman (2003), são bastante pertinentes para pensar como o adulto se relaciona com os outros, inclusive com as crianças. São elas respectivamente: o “peregrino” e o “turista”.

Ambas figuras nos fazem pensar, de forma diferente, em como elas estabelecem relações com a vida. No caso do peregrino a viagem trata-se de um ato de fé, uma escolha existencial, de ordem religiosa, política. “Há uma relação entre a viagem e o sentido da vida” (La Taille, 2009, p.21).

Já o turista busca diversão e alguns conhecimentos em sua meta de viagem que tem dia e hora para começar e terminar: a moda, recomendações pessoais ou profissionais ou os anúncios de jornais podem influenciar suas escolhas de trajeto. A busca pela alteridade: o diferente, o curioso e o exótico mostram o quanto seu percurso trata-se de uma visita. Enquanto o turista pensa na esperança de que tudo dê certo e o clima ajude a seguir seu planejamento, por exemplo, o peregrino pensa na vontade, buscando uma significação para a sua existência. Nas duas metáforas, vistas brevemente, a do turista retrata o homem da sociedade atual. Escreve La Taille (2009, p.26) “a vida de turista remete a pedaços de espaço e pedaços de tempo”. O tempo é fragmentado, formado por momentos e sem continuidade, inserido no mundo da informação, como fragmento do conhecimento. Vive-se, neste contexto um eterno presente, projeta-se no futuro, num tempo que flui sem muitos projetos e valores. Sobre as relações, acabam por ser superficiais, caracterizadas pela fragmentação, efemeridade, liquidez, muita comunicação e pouca troca, desejando estar com o outro, mas não trocar com outro. (La Taille, 2009)

Isto posto, refletimos sobre as figuras de autoridade na vida da criança e se assumem, de fato um papel mais parecido com o turista ou o peregrino, citados na metáfora por La Taille (2009). Escreve Caetano (2013) que crianças são as mesmas, mas as relações que os adultos estabelecem com elas parecem ser outras, considerando que características da sociedade atual como individualismo, consumo e a busca constante pelo prazer fazem com que pais não assumam o “papel de adulto” nas relações, colocando-se iguais, fato que interfere na presença e nas intervenções necessárias neste momento do desenvolvimento das crianças. A relação de parceria e escuta precisam acontecer entre pais e filhos, mas com campos claros do que cabe aos adultos decidirem e a criança, fato que gera segurança e transmite os cuidados necessários ao desenvolvimento.

Na continuidade deste caminho de reflexão, a seguir apresentamos as contribuições de Piaget (1932/1994), autor que inaugura os estudos do desenvolvimento moral na criança.

2.2 O ESTUDO DO JUÍZO MORAL DA CRIANÇA SEGUNDO JEAN PIAGET

Piaget é autor conhecido por sua teoria da “epistemologia genética”, que estuda como o ser humano constrói o conhecimento durante o desenvolvimento (Piaget, 1964/1975). Suíço e biólogo de formação, desejava compreender, em suas pesquisas na psicologia, como o indivíduo constrói conhecimento sobre o mundo, estudando o “sujeito epistêmico”. Nas palavras de La Taille (2006), o chamado sujeito epistêmico ou sujeito do conhecimento estudado por Piaget é aquele que, se Piaget tiver razão, encontra-se em todos nós quando elaboramos conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos.

Piaget dedicou apenas uma de suas obras à teoria sobre o juízo moral, obra que foi publicada em 1932, sob o título de *O juízo moral na criança*. La Taille (1994) ao prefaciá-la, afirma que o autor escreveu o livro sobre o desenvolvimento moral com o objetivo de identificar o que era comum a todos os indivíduos e destaca quatro eixos comuns a todas as suas teorizações, sejam elas aplicadas à estrutura da inteligência, ao conhecimento físico, à memória, às imagens mentais ou à moral. Os quatro eixos são: o “sujeito epistêmico”, a gênese, a construção e a interação.

Esses quatro eixos observados são bastante pertinentes quando olhamos para a criança pequena como um sujeito ativo desde o seu nascimento, interagindo com os objetos e iniciando a constituição do conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros (mundo social), fundamental e necessário ao desenvolvimento, tal como descrita por Piaget (1967/2003) em *A construção do real na criança*.

Considerando a formação do sujeito, ao pensar como este processo se inicia, o prefácio da referida obra sobre o juízo moral apresenta a importância de a criança realizar a passagem do caos ao cosmos nos dois primeiros anos de vida, o período sensório motor: partindo de um contexto totalmente desconhecido por ela ao nascer, com objetos que aparecem e desaparecem, com o tempo e o espaço sentidos de forma subjetiva e a causalidade marcada apenas pelas suas incipientes ações. Neste contexto, existe uma elaboração progressiva do universo e a construção da noção de objeto permanente ou a conservação do objeto como aspecto central da construção do real (Piaget 1937/2003), conforme apresentamos no sub-capítulo anterior que caracterizou a criança pequena.

Para Piaget (1932/ 1994), só se é possível pensar em gênese da moral a partir de uma inteligência interpessoal, assim, a partir do momento em que o outro passa a existir para a criança de forma diferenciada e separada do seu si mesmo. Inicia-se então para a criança, ou seja, do ponto de vista dela, a sua inserção no mundo social. Por isso, essa fase anterior a essa construção é compreendida por Piaget do ponto de vista do desenvolvimento moral, como uma fase amoral para a criança, ou seja, uma fase em que ela não tem possibilidades cognitivas de percepção das características do mundo social.

Logo, Piaget (1932/1994) ao estudar o sujeito moral (correlato do sujeito epistêmico) afirmou que o sujeito inicialmente apresenta uma fase de anomia (pré-moral), fase essa explicada pelas considerações anteriormente apresentadas e defendeu através da apresentação dos primeiros dados empíricos sobre o desenvolvimento moral da criança, a sua tese sobre a existência de dois tipos de morais (heteronomia e autonomia), assim como demonstrou que a gênese desse desenvolvimento moral se encontra na possibilidade de interpretações por parte da criança de suas interações com as outras pessoas. Segundo La Taille (2006) as regras representam um conhecimento social que a criança construirá a partir dos tipos de relações sociais que vivenciarem.

Interessa aqui ressaltar que, para Piaget, não é possível falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou pela heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete diante de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão (Piaget 1994/ 1932).

É importante compreender que não se trata de uma ou outra forma de moral – heteronomia ou autonomia – manifestando-se em todas as situações sempre, mas de um processo que ocorre a cada conjunto de regras apresentadas e nesse perceber-se conta e refletir sobre ele. Nas crianças pequenas, tal processo está totalmente relacionado ao egocentrismo e à relação com os adultos, como segue no texto. Vale completar que o caminho da compreensão

de Piaget está ligado a alguns pontos fundamentais sobre o tema desta pesquisa (Piaget, 1994/1932).

Outro ponto a ser considerado é que, em sua obra *O juízo moral na criança*, Piaget defende a tese de que a moral evolui e esta afirmação é fundamental para a reflexão sobre uma dificuldade evidente na relação entre adultos e crianças: a diferença entre o pensamento de ambos sobre as mesmas questões. O autor inicia sua pesquisa sobre regras a partir dos jogos e depois passa para regras morais do ponto de vista da criança, foco desta pesquisa. Piaget (1994/1932), inicialmente, desejava saber o que vinha a ser esse respeito à regra, sob a visão de seu protagonista. E este é um fato importante, algo que nos importa, pois seu desejo é compreender como as crianças pequenas pensam e julgam sob o próprio olhar delas.

O aparecimento da linguagem, entre outras aquisições (conforme já discutimos no subcapítulo anterior), marca um momento importante na vida da criança a partir dos 18 meses, e, neste processo acontecem modificações tanto intelectuais quanto afetivas. A criança, com essa aquisição, é capaz de reconstituir suas ações passadas por meio de narrativas e antecipar ações futuras. Tais possibilidades favorecem as trocas entre os indivíduos, além de significarem a aparição do pensamento que tem como base o sistema de signos. Na afetividade, acontecem mudanças paralelas, com o desenvolvimento de sentimentos interindividuais, como a simpatia e o respeito (Piaget, 1964/1975).

Assim, a linguagem abre novas portas à criança e possibilita ao adulto saber como ela pensa, mesmo que esta compreensão seja desafiadora, considerando-se que a criança pensa diferente do adulto, sob outras perspectivas. Piaget, em sua obra, considera sempre o ponto de vista da criança: como ela interpreta, julga e o que considera no seu pensamento, relacionando inteligência, moralidade, afetividade, socialização e linguagem (Piaget, 1964/1975).

Observa-se que a narrativa inicialmente é a reconstituição de uma ação; são descrições do que acontece. O progresso desta situação é o aparecimento das perguntas, como: “o que é?”. Após o nascimento das representações, observa-se, dos dois aos quatro anos, um caráter constante dos pré-conceitos, relacionados às imagens, para que, mais tarde, tornem-se símbolos, com a generabilidade progressiva dos conceitos, que será atingida completamente quando a criança tiver a reversibilidade das operações no pensamento (Piaget, 1964/1975).

O instrumento utilizado por Piaget (1932/1994) foi o jogo, partindo-se da análise das regras do jogo social, na medida em que estas são obrigatórias para a consciência do jogador honesto. Nas palavras de Piaget (1932/1994) compreender tais regras é importante ao se pensar na legitimidade do uso de situações cotidianas e reconhecidas pelas crianças numa análise,

como será o caso nesta pesquisa. Sobre a relação das regras dos jogos e as regras sociais, há uma transposição.

De qualquer forma, o foco estava em entender a relação da criança com as regras e todo o entorno que poderia influenciar nesta relação. Para Piaget (1932/1994) trata-se aqui do estudo do juízo das regras e não da ação moral da criança. Parte-se da ideia de que toda moral consiste num sistema de regras e que a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras.

Apesar de o jogo não ser utilizado na metodologia desta pesquisa, o que Piaget (1932/1994) escreve sobre a relação da criança com as regras do jogo pode ser transposto às regras sociais, que nos interessam quando falamos em critérios para a realização dos julgamentos em situações cotidianas. Na análise simultânea da prática e consciência da regra, três fatos essenciais devem ser notados: o primeiro é não haver somente uma forma de jogar; o segundo é que as variações ocorrem através do tempo e a depender do local; e o terceiro que um único jogo pode ter regras diferentes (Piaget, 1932/1994).

Piaget cria um modelo de pesquisa com os jogos para identificar o conhecimento das normas nas crianças, a organização e a construção dos conhecimentos a fim de chegar até a moral. Assim, ele refere que a lógica organiza o pensamento e a regra organiza a ação. Desde o nascimento, as crianças vivem inseridas na sociedade, na família, permeadas por regras, rituais e rotinas, que fazem parte de suas vidas e que elas passam a obedecer e cumprir para conseguirem viver no ambiente coletivo com segurança (1932/1994).

No entanto, vale pensar sobre a relação “regras e respeito a elas” por parte da criança, que tem a ver com a sua consciência. A criança recebe as regras elaboradas pelos adultos e aprende a respeitá-las, mas quase nunca tais regras são pensadas a partir da criança ou sua necessidade e, na maioria das vezes, são passadas por gerações. Portanto, existe uma dificuldade de análise, a fim de se diferenciar aquilo que provém do conteúdo das regras daquilo que provém do respeito da criança pelos seus próprios pais” (Piaget 1932/1994).

Pensar numa situação de jogo ajuda a compreender como a criança lida com a regra para depois transpor esse processo à moralidade. É instigador pensar que, inseridas na brincadeira simbólica, também estão as regras, que organizam os contextos. Para Piaget (1964/1975) as regras não são espontâneas às crianças, mas são recebidas com regularidade, fato que gera uma ideia de obrigação em pelo menos dois sujeitos que compartilham da situação, já que sozinha a criança não precisa da regra na brincadeira, mas a regra organiza a ação.

O pensamento da criança pequena está em constante elaboração, tentando compreender o mundo que a cerca e tais explicações são naturalmente inventadas com os recursos que a

criança possui, precisando das interações para regulá-las ao coletivo. Neste período a criança ainda não tem convicções já formadas a respeito da origem ou da perenidade das regras de seu jogo, assim, ela inventa suas ideias enquanto brinca (Piaget, 1932/1994).

As regras têm certamente relação com normas, com leis. Elas precisam existir com regularidade. Se uma regra não é respeitada, ela não é válida em seu contexto social. As crianças tomam consciência da regra e de sua obrigatoriedade a depender de sua idade e de seu desenvolvimento mental. É interessante observar na obra de Piaget como as crianças adaptam as regras do jogo a depender das suas idades respectivamente. Este fato está relacionado aos estágios que serão indicados a seguir (Piaget, 1932/1994).

Para Piaget (1932/1994) do ponto de vista da prática das regras, podemos distinguir quatro estágios sucessivos. O primeiro estágio, puramente motor e individual, no qual a criança manipula os objetos em função de seus próprios desejos e hábitos motores, no qual permanece no jogo individual.

Um segundo estágio, chamado de egocêntrico, tem início no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, isto é, segundo os casos, entre dois e cinco anos de idade.

O egocentrismo tem uma relação importante com a forma de a criança olhar o mundo e as relações. Ela cumpre as regras, obedece aos adultos e acredita que as regras não podem ser mudadas, mas não por forma coerciva e, sim, pelo simples fato de acreditarem que o que vem do adulto é indiscutível.

Para Piaget (1932/1994), durante o primeiro estágio, mencionado acima, a regra ainda não é coercitiva, seja porque é puramente motora, seja porque é suportada como que inconscientemente (início do estágio egocêntrico), a título de exemplo interessante e não de realidade obrigatória. Durante o segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação), a regra é considerada sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna; toda modificação proposta é considerada pela criança como transgressão. Piaget ainda completa que a regra coletiva é, inicialmente, algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nesta mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. Os demais estágios serão citados a seguir, mesmo considerando-se que para esta pesquisa não os serão relevantes, em função da faixa etária das crianças.

O terceiro estágio aparece aos sete ou oito anos de idade e refere-se à cooperação. Neste período, começa a aparecer a necessidade de que uma regra seja compreendida e cumprida por

todos os jogadores. Se entrevistarmos separadamente jogadores sobre uma partida, eles terão informações diversas sobre o jogo (Piaget, 1932/1994).

No quarto estágio, as crianças de onze ou doze anos decodificam as regras. Neste período, o código das regras é conhecido e deve ser seguido por todos. As informações dadas pelos jogadores sobre o jogo serão agora concordantes.

Ainda em se tratando da relação da criança com as regras (Piaget, 1932/1994), temos os rituais e os símbolos individuais constituindo a estrutura ou a condição necessária, mas não a suficiente, ao desenvolvimento das crianças e dos sinais coletivos. Neste sentido, Piaget escreve sobre o sentimento de obrigação como uma consciência de obrigatoriedade, que distingue a regra propriamente dita da realidade e completa esta condição (Piaget, 1932/1994). Isto é, a criança precisa construir a relação entre a regra e a realidade conforme vê o sentido além da obrigação de cumpri-la, ou seja, compreende o motivo pelo qual deve agir desta forma.

Que as regras existem é um fato, e elas são necessárias para qualquer organização coletiva. Nota-se que a relação da criança progressivamente muda em relação à regra. Ela está inserida, desde os primeiros meses nestas regras, mas é difícil identificar o que vem dela própria naquilo que respeita ou o que é resultado da imposição do social. Inicialmente observam-se imitações, cumprimentos ou mesmo o teste da criança em relação a condutas pedidas e é muito importante que, para apropriar-se delas ou para que faça sentido em sua vida, o adulto converse, explique, justifique, ampliando assim a própria visão de mundo da criança. Escreve Caetano (2008) que para Piaget a heteronomia parte de regras impostas pelos adultos e que a moral autônoma prevê a livre cooperação entre as pessoas, sendo que as regras de convivência devem ser elaboradas mutuamente. Completa ainda que, para este autor, é impossível a construção da moral autônoma a partir da coação social.

Aqui vale lembrar a questão social que permeia as regras. Estas precisam ser aprovadas e reconhecidas, cumpridas, para valerem e, neste sentido, favorecerem o sentimento de obrigação. Diante de situações em que a criança observa o cumprimento das regras pelos demais e a expectativa do adulto para tal conduta, ela se sente obrigada a cumpri-las também. Segundo Bovet (citado por Piaget 1932/ 1994, p.277), o sentimento de obrigação só aparece quando a criança aceita imposições de pessoas pelas quais demonstra respeito.

Desde o seu nascimento, a criança está inserida em um contexto social. É um ambiente coletivo, em funcionamento, em movimento. No início, a criança o percebe suas demandas e necessidades e mais tarde poder pensar nas suas próprias questões em relação ao outro. Tais relações interindividuais terão influência sobre a constituição das regras (Piaget, 1932/1994).

A imitação e a imposição são meios de apropriação, enquanto a criança não possui a consciência da regra. Desta forma, o egocentrismo infantil é, então, em sua essência, uma indiferenciação entre o eu e o meio social. Piaget completa sua ideia, citando Durkheim e Bovet e tais autores escrevem que existem dois grupos de realidades sociais e morais que distinguem-se e compreendem-se: coação e respeito unilateral, de um lado, e cooperação e respeito mútuo, de outro. Esta é a hipótese que nos conduzirá a dissociar, nos juízos morais da criança, dois sistemas de origens diferentes (Piaget 1932/1994).

Assim, para compreender como a criança julga moralmente, é relevante olhar para a relação que se estabelece entre ela e os adultos de referência, bem como para a forma como ela aprenderá a se relacionar a partir de suas experiências.

Sobre as relações de coação, nas quais a imposição do adulto impera e define condutas, afirma Piaget que:

A coação moral é parente muito próximo da coação intelectual, e o absoluto literal que a criança mais ou menos atribui às regras recebidas de fora é semelhante às atitudes que adota a respeito da linguagem ou das realidades intelectuais impostas pelo adulto (Piaget, 1994/1932).

A partir desta afirmação de que a criança coagida aprende de forma imposta pelo adulto, pode-se observar o realismo moral presente nas ideias dos pequenos, compondo o seu pensar. Em 1932 escreve Piaget sobre a questão que se trata da tendência da criança de considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e impondo-se obrigatoriamente.

Para Piaget (1932/1994) o realismo moral resulta do pensamento da criança e da coação exercida pelo adulto. Sua forma de pensar revela que, independentemente da consciência, suas ações estão relacionadas ao que julga ser correto.

O pensamento espontâneo da criança mostra como ela interpreta o que vive enquanto criança e que recursos tem para explicar e antecipar suas ações. São relevantes, neste contexto, suas próprias vivências e também a coação adulta que ela sofre e que gera o sentimento de saber que não pode fazer algo por receio de ser repreendida e não por saber fundamentar. Segundo Durkheim, as regras sociais, quer sejam linguísticas, quer sejam morais, religiosas, jurídicas etc., não podem se constituir, transmitir e conservar por meio da hereditariedade biológica interna, mas sim pela pressão externa dos indivíduos uns sobre os outros (Piaget 1932/1994).

Desta forma, a regra é vista ao pé da letra, caracterizando obediência àquele a quem se quer bem e de quem não se deseja perder o afeto. Tais ideias intervêm na forma de a criança julgar o mundo. A criança começará a avaliar os atos não em função da intenção que os

desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas, sob uma responsabilidade objetiva (Piaget 1932/1994).

Avaliar os atos desta forma significa achar mais grave um dano material maior, sem intenção, do que um menor, intencional, por exemplo. Esta questão foi pesquisada por Piaget. Neste contexto a intenção ainda não é um fator presente. Nada é feito de propósito, mas a culpa aparece pelo resultado que a criança observa de sua ação, como um rasgo na toalha, no exemplo anterior. Desta forma, para a criança, um dano material maior é mais grave do que algo feito por intenção, por exemplo.

De um modo geral, admite-se que a criança – como nós – é mais severa para com os outros do que para consigo própria. A razão é que a conduta do outro aparece em sua materialidade, muito antes de ser compreendida em sua intencionalidade. Assim, somos levados a confrontar imediatamente esta materialidade com a regra estabelecida e a julgar os atos segundo este critério essencialmente objetivo (Piaget, 1932/1994, p. 141).

Assim, segundo Piaget (1932/1994) quando a criança é pequena, as ordens e as regras são totalmente exteriores a ela. Simplesmente ela as cumpre, obedece e acredita ser isto o melhor a fazer. Durante os primeiros anos, as ordens morais permanecem, de início, quase que necessariamente exteriores à criança.

Porém, simplesmente obedecer não representa o único caminho moral para a criança. De acordo com os estudos de Piaget, o equilíbrio natural do desenvolvimento encaminha a ação para avançar em favor da autonomia. A relação de reciprocidade ajudará a criança a refletir sobre o contexto moral de outra forma e a se apropriar da regra. Então, uma ação moral precisa estar atrelada a uma reciprocidade que a sustente. Como exemplo, se a criança quebra algo, ela ajuda a consertar. Temos presente, assim, a afetividade, mas também a razão.

Há, assim, desde o início, uma moral da regra exterior e uma moral da reciprocidade e enquanto estas duas morais não conseguirem realizar sua unidade, a primeira conduz quase fatalmente a um certo realismo (Piaget 1932/1994).

Afetividade e razão estão presentes no contexto da moralidade, como forma incontornável. Assim, pode-se dizer que a criança conta com a conservação de valores, além da afetividade observada como presente na construção de seu julgamento moral. A moral envolve a conservação de valores e não apenas investimentos afetivos passageiros (fazer uma promessa e cumpri-la, por exemplo, pressupõe a conservação). Assim, a própria afetividade se modifica quando se modificam as estruturas do pensamento (Piaget 1932/1994).

As ações e o desenvolvimento do olhar para o outro com reciprocidade e empatia, e uma outra possibilidade, que inclui um olhar cooperativo e reflexivo das ações. Como exemplo, se

a criança convive com os irmãos ou amigos em uma sociedade que desenvolve sua necessidade de cooperação e de simpatia mútuas, ela criará em si uma moral da reciprocidade e não da obediência, já que as experiências e as interações permitem que ela realize trocas e pense sobre estas no contexto social e moral (Piaget, 1932/1994).

A tomada de consciência da regra vem depois de a criança vivê-la, muitas vezes num caráter de imitação ou simples obediência, para depois dar-se conta do que ela de fato representa. A noção do bem, que aparece em geral e em particular na criança ulterior à noção do puro dever, constitui talvez a última tomada de consciência do que é a condição primeira da vida moral: a necessidade de afeição recíproca (Piaget, 1932/1994).

Para finalizar as ideias deste autor, as relações de respeito mútuo e empatia mostram-se fundamentais no processo de autonomia, no qual colocar-se no lugar do outro e demonstrar respeito estão deslocados da obediência ou coação, mas vão no sentido da escolha, reflexão e responsabilidade. Vê-se surgir o sinal da autonomia quando a criança descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e respeito mútuos (Piaget, 1932/1994).

A criança pode experimentar a autonomia se puder contar com uma conduta cooperativa dos adultos de referência. Mas ela terá maior capacidade de se colocar no lugar do outro e tratar os demais como gostaria de ser tratada, na construção das relações com seus pares. A relação de reciprocidade é extremamente importante, já que a autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (Piaget, 1932/1994).

Neste capítulo observamos o percurso de Piaget para compreender a criança e a construção da moral, desde o seu nascimento, considerando experiências e interações com as pessoas. A seguir apresentamos as contribuições de Yves de La Taille.

2.3 A DIMENSÃO AFETIVA DA MORAL DE CRIANÇAS PEQUENAS SEGUNDO YVES DE LA TAILLE

Iniciamos esta referência, partindo do que significa e envolve a moral para este autor e posteriormente focando a criança, as dimensões afetivas e a relação com o adulto neste processo de construção da moralidade. Vale compartilharmos que, apesar desta dimensão favorecer de forma importante a compreensão da moralidade na criança pequena, esta dimensão não será diretamente investigada no estudo empírico, mas trata-se de um referencial que julgamos extremamente pertinente para o processo de análise dos dados, uma vez que a dimensão afetiva da moral parece ter grande contribuição nos estudos sobre a gênese da moral (Piaget, 1932; La Taille, 2006; Smetana, 2006).

Segundo La Taille (2006) a moral é um objeto de conhecimento e aborda em seu contexto as regras. Estas, que orientam o que deve ou não ser feito com base nos princípios que são o "espírito" da regra. Assim, se o princípio em foco é a generosidade, por exemplo, diante de qualquer dúvida sobre a regra recorreremos a ele. As regras também são seguidas pelos valores que as mantém, revelando de quais investimentos afetivos são derivados os princípios. Assim, escreve o autor que a dimensão intelectual da moral significa justamente ter o conhecimento das regras, princípios e valores (La Taille, 2006).

Nas palavras do autor a regra dá corpo à moral, situando-a no tempo e no espaço e o princípio da regra dá a possibilidade de guiar-se e tomar as decisões de como agir diante de situações, conforme colocado acima. Os valores, portanto, são sentidos, já que pertencem ao campo da afetividade, mas também são pensados, refletidos e estes são conhecimentos necessários à ação moral entendida como um saber fazer (La Taille, 2006).

Neste contexto precisamos considerar a relação do sujeito com o conhecimento cultural, representando um alimento cognitivo que pode ter dois efeitos diferentes: descentrar-se ou inspirar-se. O inspirar-se parte do respeito e implica em querer conhecer e a nossa cultura que nos impõe hábitos e pensamentos sobre condutas. O descentrar-se acontece a partir do conhecimento de outras culturas e nos ajuda a olhar o mundo sob perspectivas diferentes, aprimorando nossa moral, já que nos fazem refletir sobre diferenças (La Taille, 2006).

E todo este processo de construção da moralidade, imerso na cultura na qual se vive, tem início quando a criança nasce, já que enquanto constrói o real, também constrói a capacidade de empregar os símbolos, por volta do final do segundo ano de vida, sendo, portanto, capaz de situar-se como objeto e entre objetos. Vale lembrar que anteriormente a imagem, para a criança, era uma coisa sem significante e significado. Como exemplo podemos pensá-la diante de um espelho e que o reconhecimento de si é contemporâneo de outros componentes simbólicos como faz de conta, imitação e início da linguagem num processo que Piaget chamou de descentração (La Taille, 2002).

La Taille (2002) ainda se refere à criança dos 18 aos 24 meses e a tomada de consciência que atinge um novo e essencial poder: a criança pode pensar-se num "eu" e "me". A partir de 18/24 meses a criança tem consciência de si como representação e começa a constituição da identidade. Assim, cuidar da própria imagem perante os olhos dos outros, não é o somente existir, mas dar-se conta de como os sentimentos interferem na consciência de si mesmo.

Então temos duas consciências importantes apontadas pelo autor: a consciência de si e de ser objeto para o outro. No período sensório motor acontece o desdobramento "Eu/Me", no qual a criança está cognitivamente pronta para representar-se, ou seja, a construir imagem de si

mesmo e, no período pré-operatório (2 a 7 anos) temos então a gênese no nível da consciência. A representação de si, termo de Roger Perron (citado por La Taille 2009 p. 283), que prefere usar a palavra “representação” à “autoconceito”, por correr o risco de que no segundo termo se ignore a origem do objeto muito particular enquanto universo de afetos, desejos, angústias, esperanças e sofrimentos (La Taille, 2002).

Um dos aspectos essenciais do eu é que é sempre assimilado como valor e no íntimo da consciência de si está a sensação de ser valorizado como pessoa. Escreve La Taille (2002), sobre as ideias de Perron (1991) e afirma que quando uma pessoa pensa em si, todas as imagens que constrói estão intimamente associadas ao bem e ao mal, desejável ou indesejável, certo e errado, bonito e feio. O autor também afirma que para uma criança iniciando a construção das representações de si e que não tem valores a priori, há uma procura de valores, como uma motivação básica do desenvolvimento das representações de si.

Na dimensão afetiva da moral, o autor afirma que toda criança pode despertar o senso moral, sendo que a qualidade das relações será fundamental para que a criança desperte tal senso. Sentimentos fazem parte da criança pequena e representam linguagens que ela usa para expressar seu olhar sobre as situações que vive no dia a dia. O autor parte do sentimento de obrigatoriedade como fundamental para o futuro “querer fazer moral”, mas também completa a questão escrevendo que o sentimento moral de obrigatoriedade é despertado ou composto por outros sentimentos (La Taille, 2006).

Desta forma, além do sentimento de obrigatoriedade existe um olhar mais amplo sobre a criança pequena e sobre a sua capacidade de entender e conceber deveres morais, que seria o “querer fazer moral”, fato bastante relevante para pensar que a criança desde pequena tem a capacidade de julgar situações sob critérios que não são somente o cumprimento das regras impostas pelo adulto de referência, mas que desejar ter uma ação mostra traços de escolha, motivação, acionados por experiências e interações na vida da criança (La Taille, 2006).

A primeira moral é a da obediência, e o critério para obedecer é a vontade dos pais. Porém, deve-se incluir desde este tempo, os sentimentos interindividuais que ajudarão a criança a alcançar os sistemas de valores morais que são inicialmente moldados sob as regras recebidas e graças ao respeito unilateral. Assim que este respeito se tornar mútuo haverá uma organização dos valores num sistema mais coerente e autônomo. (La Taille, 2006)

Todo este processo relacionado ao respeito pelo adulto, um respeito unilateral e típico da referência a uma autoridade pessoal está relacionado ao despertar do senso moral, despertar deste querer singular que é o dever, importante para a motivação e o próprio querer fazer moral (La Taille, 2006).

Então, podemos dizer que o dever na criança, faz parte, ainda que em forma de regras de inspirações que presidem as condutas. Assim, podemos pensar que alguns sentimentos inspiram o querer agir moralmente e as pesquisas deste autor revelam seis deles: o medo e o amor, a confiança, a simpatia, a indignação e a culpa. Fora o último, todos os outros estão relacionados ao sentimento de obrigatoriedade. Segundo o autor, tais sentimentos correspondem ao que chamou de cimento afetivo, que une a criança às pessoas de seu entorno social (La Taille, 2006).

Ampliando a questão, em se tratando dos sentimentos que envolvem a moralidade e que estão relacionados à autoridade, ao observarmos algumas condutas das crianças no que diz respeito à relação com os adultos com os quais convive, fica evidente o medo de perder o amor de quem lhes oferece segurança. Quantas vezes uma criança pergunta ao adulto se, após uma situação de conflito, ainda a ama? Ou mesmo o quanto a mãe está brava ou se “já passou”? É justamente pelo fato de tais adultos inspirarem, ao mesmo tempo, medo e amor, que eles infundem respeito (La Taille, 2006).

Sobre amor e medo temos a criança obedecendo pelo respeito que sente por quem lhe apresenta a regra e não por compreender o que ela representa. Ela respeita os pais ou adultos de referência por inspirarem, ao mesmo tempo amor e medo. O medo, deste amor ser retirado e assim sofrer pela falta de proteção que lhes cabe e o amor, como uma qualidade especial de respeito, infantil, mas unilateral, próprio da relação desigual entre a criança e autoridade (La Taille, 2006).

Escreve o autor que embora seja muito importante a base afetiva da moral heterônoma, o medo e o amor não parecem dar conta da complexidade da moral infantil. Além disso, é preciso considerar que, para obedecer, a criança não precisa fazer inferências sobre o que pensam e sentem os adultos, mas procurar agradá-los sim já que a confiança aparece como um sentimento importante neste contexto. Implica dimensão moral, já que confiar em alguém implica fazer considerações sobre a moralidade da pessoa a se confiar (La Taille, 2006).

A criança pequena precisa confiar nas pessoas que pretendem ser sua referência moral, para que estas de fato se tornem referências importantes. Do contrário, sua influência no despertar do senso moral fica abalada, com prejuízos decorrentes para a construção do sentimento de obrigatoriedade. Ela também não separa a ação do ser, portanto, as críticas ao que faz são sentidas como críticas ao que ela é. Ela mesma passa muito facilmente da crítica em relação às ações de alguém à afirmação de que esse alguém não é uma boa pessoa (La Taille, 2006).

A confiança refere-se a confiar em alguém, uma figura de autoridade, mas a confiança precisa ser construída, já que a associação amor e confiança nem sempre se confirma. A confiança merece atenção especial por ter relação com a honra, ou auto-respeito e esta virtude está relacionada ao merecer a confiança. Voltando à criança, trata-se de um sentimento importante para ela na fase do despertar do senso moral, já que os primeiros passos correspondem a uma posição heterônoma (La Taille, 2006).

A simpatia corresponde a um sentimento afetivo no qual se percebe o sentimento do outro. A simpatia representa uma capacidade afetiva presente no início da moral, no qual saber sobre a existência do outro não é suficiente para que se torne valor, mas um sentimento que se estabelece e se amplia, como objeto de cuidado (La Taille, 2006).

A indignação está presente na vida das crianças quando reclamam por desejos contrariados, uma promessa desfeita ou um castigo que não foi merecido. É frequente as crianças expressarem indignação, dizendo “não é justo”. La Taille (2006) afirma que a criança está certa ao associar indignação à injustiça. Trata-se de um sentimento negativo, provocado por um juízo negativo de quem o sente. Na indignação está o sentimento de não ter sido valorizado. Neste sentido, é importante que a expansão de si aconteça, o que implica construir representações positivas. As crianças pequenas dependem do juízo das outras pessoas para construir tais representações.

Por fim, a culpa um sentimento moral essencial na vida de qualquer pessoa, relacionada à responsabilidade e presente na fase do despertar da moral da criança. É um sentimento que acontece diante de uma transgressão de regra moral, quando se fez algo ou desejou fazer e funciona como freio moral, já que diante do sentimento há reflexão e um controle maior. A criança passará do “fui eu que cometi tal ato” ao “não serei eu a cometê-lo”. A questão está na ação que gera o sentimento e não no ser como pessoa “eu fiz” e não “eu sou”. Assim, a transgressão como causa da culpa no início da moralidade tem papel importante para a possibilidade da mudança na forma de agir (La Taille, 2006).

Vale retomarmos, que segundo o autor, a pessoa moral é aquela que assume sua responsabilidade, perante si e os outros, por uma situação, mesmo quando não houve intenção de causar prejuízos a outrem ou a si própria, e que o sentimento de culpa corresponde à dimensão afetiva desse compromisso (La Taille, 2006). Os sentimentos estão presentes nas ações e interferem nos julgamentos.

Segundo La Taille (2006) o querer agir implica em o querer responsabilizar-se. No caso das crianças pequenas, observamos que após uma situação de transgressão elas ficam chateadas. O que estariam sentindo?

Piaget explica isso ao falar da gênese do sentimento de obrigatoriedade, no qual as primeiras experiências de sentimento de culpa são decorrência das primeiras experiências do sentimento de obrigatoriedade. Sentindo-se obrigada a agir de determinada forma, a criança, ao fugir desses primeiros deveres, sente culpa (La Taille, 2006, p. 130).

Ainda assim, somente acontecerá o desenvolvimento de sentimentos morais – que, ao lado da razão, presidem o despertar do senso moral, se as primeiras noções morais construídas penetrarem a personalidade e se os planos, tanto moral como ético, estiverem articulados, se for construída, portanto, uma personalidade ética (La Taille, 2006).

La Taille (2006), concordando com a ideia de Turiel (1993) de que as crianças pequenas têm capacidade para pensar moral, além das influências dos adultos, abre um caminho de discussão para o tema, mesmo que reflita sobre em que domínio ficaria, por exemplo, uma virtude como generosidade. Tal virtude poderia encaixar-se tanto no domínio moral como pessoal, havendo intersecção entre os domínios, segundo o autor.

La Taille (2006) discorre a respeito das pesquisas da Teoria do Domínio Social (Turiel, 1993) e afirma que os estudos empíricos da referente teoria encontraram elementos morais relacionados à justiça nas crianças de 6 anos de idade. Turiel escreve sobre os domínios do conhecimento social, definindo três deles: pessoal, condutas consideradas como dependentes da própria vontade, como escolher a marca de um carro. O segundo domínio como convencional, das condutas consideradas obrigatórias em razão de convenções sociais aceitas, como não entrar sem chapéu numa sinagoga, por exemplo, e o domínio moral, no qual se encontram as regras de conduta referenciadas no princípio da justiça.

As contribuições de Turiel (1983) ao olhar para a criança serão discutidas no próximo capítulo desse texto, já que a Teoria do Domínio Social fundamenta metodologicamente essa pesquisa. Sob o ponto de vista de La Taille (2006) ao se remeter a essas pesquisas contemporâneas, as crianças pequenas já fazem distinção dos três domínios e segundo ele elas não estão exclusivamente referenciadas na autoridade, mas distinguem entre obrigações morais e não morais.

Em concordância com as pesquisas da Teoria do Domínio Social (Turiel, 1983), as pesquisas de La Taille (2006) mostram que as crianças pequenas não obedecem aos pais em situações de injustiça, demonstrando que este respeito não está presente em toda a vida moral das crianças menores.

No subcapítulo seguinte abordaremos as contribuições das pesquisas contemporâneas da moral, apresentando a Teoria do Domínio Social, como abordagem teórica fundamental para a metodologia de investigação do juízo moral da criança pequena.

2.4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DOMÍNIO SOCIAL

Alguns fatores vêm sendo estudados como relevantes quando se fala em gênese da moralidade, como os valores, as regras, as interações e os sentimentos. Considera-se, neste contexto, a relação da criança com os adultos, com os pares e a forma como vai interpretando o mundo que a cerca, ao longo de seu desenvolvimento.

Segundo Smetana e Jambon (2015), estudos da Psicologia e Neurociência ampliam a compreensão da natureza do Juízo Moral. Olhares sobre a socialização e o desenvolvimento cognitivo apresentam abordagens para estudar a moralidade, com o foco nas mudanças nos juízos morais e raciocínios das crianças (Smetana, J., Ball, C., & Apple, M. (2017). *Following my head my heart: integrating preschoolers empathy, theory of mind, and moral judgments*. *Child Development*. 88. 597-611. 10.1111/cdev.12605).

As contribuições de Elliot Turiel (1984) ampliam as ideias de Piaget sobre como as crianças interpretam o mundo que as cercam. Este autor escreve sobre domínios e categorias no desenvolvimento cognitivo e social. Inicia a reflexão com o tema dos juízos sociais da criança afirmando que a natureza dos domínios sociais é importante na compreensão do mundo social pela criança e fará a diferença no olhar da mesma em seus julgamentos desde pequena (Smetana & Jambon, 2015).

Assim, para compreender o pensamento social é preciso utilizar um sistema de classificação das interações que acontecem na sociedade. O domínio de uma interação social está relacionado com o pensamento do sujeito e influi no seu desenvolvimento. Segundo a Teoria do Domínio Social, as interações sociais tratam-se de um sistema complexo que inclui as dimensões: econômica, política, religiosa, moral, convencional com explicações diferenciadas sobre o desenvolvimento social. Assim, é necessário coordenar os domínios de investigação com a explicação do pensamento e das condutas (Turiel e Nucci, 2009).

A teoria do domínio social forneceu um novo olhar para o desenvolvimento do julgamento moral das crianças, criticando os estudos e resultados das teorias estruturalistas do desenvolvimento moral como a teoria de Lawrence Kohlberg ¹por subestimar a capacidade das crianças de fazer julgamentos morais. Segundo os fundadores da Teoria dos Domínios Sociais, as crianças e os adolescentes demonstraram distinguir noções de justiça, direitos e bem-estar baseadas no contexto e muito antes do que a teoria de Kohlberg sugeria (Smetana & Jambon, 2015).

¹ Lawrence Kohlber, psicólogo da Universidade de Chicago (1958), parte das ideias de Piaget e propõe seis estágios de desenvolvimento do juízo moral numa sequência que vai de menor para maior capacidade de aplicar a reversibilidade ao campo moral, que varia entre as pessoas.

As investigações de Turiel (1983) sobre o desenvolvimento sociocognitivo partem das teorias e métodos de Piaget. Interacionista e construtivista como Piaget, Turiel (1983, 1989) diverge apenas de Piaget ao afirmar que a moral é um entre os vários domínios do desenvolvimento social da criança e que cada um dos domínios que juntamente com o moral constituem o conhecimento social, têm uma rota de desenvolvimento específica.

A teoria do domínio difere de outras teorias estruturais do desenvolvimento ao ver a moralidade como uma das várias vertentes do desenvolvimento do conhecimento social das crianças. Assim, preocupações com justiça, bem-estar e direitos - todas as questões morais - coexistem com preocupações com autoridade, tradição e normas sociais (vistas como questões sócio-convencionais) e preocupações com privacidade, integridade e controle corporais e um conjunto delimitado de escolhas e preferências (descritas como questões pessoais). Tal teoria propõe que cada domínio constitui um sistema organizado, do conhecimento social que surge das experiências das crianças de diferentes tipos de regularidades no ambiente social (Turiel, 1983, 1998).

A Teoria do Domínio Social investiga como diferentes contextos, incluindo os papéis sociais e as relações sociais, influenciam os julgamentos, ampliando ainda mais as lentes, as consistências e variações nos julgamentos devido às influências culturais, por exemplo (Smetana, 2006).

Sob esta perspectiva acredita-se que o conhecimento moral e social das crianças é construído a partir de interações recíprocas entre indivíduo e o ambiente (Turiel, 1983, 1998) e considera-se que aspectos dessas interações levam às consistências e variações nos julgamentos morais e sociais. Numa visão geral da teoria dos domínios, a moralidade aparece como um domínio conceitual e de desenvolvimento diferente. Então, acontecem evidências na diferenciação de julgamentos morais, sociais e não-sociais em contextos hipotéticos e reais e em situações simples e multifacetadas. Outro ponto importante é como as regularidades no ambiente, incluindo características das interações sociais, levam a consistências e variações nos julgamentos morais e sociais. Este processo é seguido por uma consideração da influência das características dos indivíduos (como gênero, classe social e etnia) nos julgamentos morais e sociais (Smetana, 2006).

Pessoas, interações e relações fazem parte do mundo social e o sistema de como devem ocorrer tais relações são aspectos centrais dos estudiosos sobre o tema. Neste caminho, identificam-se três categorias gerais que correspondem a base da estruturação do mundo social da criança: a pessoal (conhecimento de pessoas), o social (conhecimento de sistema e relações sociais) e a moral (Turiel, 1979).

Para Turiel (1983; 1989) inicialmente existiam estes três domínios que estruturavam o mundo social da criança: moral, social ou convencional e psicológico. Outros domínios foram identificados posteriormente, em outras pesquisas: como o pessoal e prudencial, além de um ponto de convergência dos domínios, chamado multifacetado (Smetana, 2013; Killen & Smetana, 2015).

No Domínio Moral, os valores mantem as regras que são obrigatórias e não podem ser alteradas consensualmente, mas para que haja mudança na regra moral, precisa haver mudança nos valores intrínsecos à essas regras, que os mantém (Turiel, 1989).

As ações morais regulam a sociedade e pertencem a um contexto. Tais normas morais tem como princípio o bem-estar das pessoas, garantindo os direitos e a justiça (Turiel, 1989).

As regras morais também são universalmente aplicáveis, ou seja, são generalizáveis para os diversos contextos e culturas. As questões relacionadas a este domínio são julgadas como erradas independente da autoridade ou das regras impostas (Killen & Smetana; 2015).

Vale ressaltar que a identificação dos domínios precisa estar relacionada ao estudo do desenvolvimento para que haja conexão entre as diferentes formas de experiência social da criança e a construção dos domínios sociais. Sobre o Domínio Convencional, trata-se das condutas que coordenam as interações dos indivíduos nos sistemas sociais (Turiel, 1978b, 1979). Existe um conhecimento compartilhado socialmente como formas de falar, saudar, por exemplo, que proporciona ao sujeito saber o que se espera do outro, saber como aquele grupo social age nas relações com as pessoas, (Smetana & Jambon, 2015).

Conceitos sobre convenção refletem as concepções subjacentes da organização social de cada grupo. Na escola, por exemplo, os professores, diretores ou outros responsáveis pela instituição criam regras para manter a ordem social e as mesmas são simplesmente obedecidas, como impedir as crianças de correrem nos corredores, por exemplo. No início da adolescência, as crianças estão em uma fase de negação na qual a convenção passa a ser vista pelas lentes da arbitrariedade das normas. Mais tarde, ainda neste período, a dispensa da convenção é substituída por um entendimento de que as convenções têm significado dentro de um quadro maior (Nucci, 2008).

Assim, as convenções são vistas como normativas e vinculantes dentro de um sistema social de papéis e obrigações fixas. O padrão oscilante de desenvolvimento da convenção indica a dificuldade que as crianças têm em explicar a função de normas sociais arbitrárias e ilustra o lento processo de reflexão e construção que precede a visão de convenção dos adolescentes como importante para a estruturação dos sistemas sociais (Colby & Kohlberg, 1987).

Outro Domínio é o Pessoal, ligado à identidade e gira em torno do controle individual sobre o corpo, preferências e escolhas. Em contraste com o domínio moral, as autoridades reforçam expectativas convencionais, principalmente quando se fala nas crianças pequenas. Há uma grande preocupação com as regras e a ordem social, socializando as crianças neste contexto (Nucci, 1996).

No Domínio Prudencial, estão consideradas as situações que envolvem a própria segurança, o conforto, a saúde, o cuidado consigo mesmo. Tais atos prudenciais diferem dos morais, já que os primeiros revelam consequências negativas para si e não para o outro, como é o caso das questões próprias da moralidade (Smetana et al, 2014).

Vale compreendermos, nesta abordagem teórica, que, apesar da definição das diferenças entre os domínios serem importantes e nos auxiliarem na classificação das respostas nas pesquisas, os limites entre estes não são sempre claros e nem rígidos. Assim, pode ser que alguns temas sejam compatíveis a mais de uma categoria do conhecimento social, ou seja, domínio. Então, os juízos sobre questões pertinentes a mais de um domínio exigem a coordenação de conceitos de categorias distintas (Turiel, 1989).

Observamos que em algumas situações que existem domínios sobrepostos, o que pode colocá-los em conflito (Smetana, 2013). Estas situações são multifacetadas, nas quais há o envolvimento de diferentes tipos de conceitos sociais que se encontram em conflito ou em sincronia com outros (Smetana et al., 2014). As questões multifacetadas fazem parte do conhecimento social e não constituem um domínio separado, mas indicam áreas ou temas sobrepostos (Smetana et al., 2014).

Neste contexto de possíveis análises, voltamos à criança pequena retomando que embora os pré-escolares distingam eventos morais diretos de outros tipos de normas sociais, sua compreensão moral continua a se desenvolver ao longo da infância e adolescência. Na teoria dos domínios sociais o desenvolvimento moral das crianças deve considerar preocupações morais e não-morais, quando acontecem conflitos de mais de uma natureza. Esta é uma consideração importante, consistente com a noção de que os indivíduos interpretam e reorganizam mentalmente suas ideias, percepções e julgamentos para entenderem seu mundo social. E muitas situações não podem ser categorizadas somente como moral ou convencional (Smetana & Jambon, 2015).

Para Smetana (1989), as mães criam regras morais para seus filhos de dois a três anos com base nas necessidades ou no bem-estar das pessoas, mas justificam as regras sociais convencionais em termos de ordem social e regulação. Assim, aos três ou quatro anos de idade, as crianças pequenas consideram as violações morais como mais graves e menos revogáveis do

que as violações de outras regras de domínio, justificando seus julgamentos em termos de injustiça e danos a outras pessoas envolvidas em violações morais (Nucci & Weber, 1995; Smetana, 1989).

As questões morais não podem ser modificadas por consenso como as convencionais. As ações neste âmbito não são arbitrárias, mas baseadas em regulações implícitas ou explícitas. São determinadas pelas relações sociais com base no bem-estar das pessoas e nas diretrizes de justiça. Nesta perspectiva afirma-se que as crianças desde quatro e cinco anos são capazes de diferenciarem entre regras de convenções sociais e situações morais. Tais estudos sugerem que a distinção entre moralidade e convenção social, não estão relacionados com a idade e estes resultados contradizem a opinião de Piaget (1932) de que as crianças não discerniam entre regras de jogos e regras morais. Os estudos provam que as crianças pequenas diferem moralidade e convenção social e que esta distinção se mantém conforme aumenta a idade (Weston & Turiel, 1980).

Critérios para identificar a moralidade como um domínio do conhecimento social fazem parte da pesquisa inicial da perspectiva do domínio sócio-cognitivo que se concentrou em testar a proposição de que as crianças são capazes de distinguir a moralidade da convenção social (Smetana, 2006).

Nesta abordagem, crianças pequenas respondem às histórias hipotéticas em contextos de domínios diferentes, como pessoal, convencional e moral que retratam situações simples. Suas respostas representam julgamentos sobre a generalização dos atos e até os pequeninos julgam as regras e costumes convencionais num contexto relativo, alterável, dependente da autoridade e consenso. Nos primeiros anos escolares as crianças justificam julgamentos sobre eventos morais preocupadas com danos físicos, bem-estar, justiça, direitos e obrigações (Smetana, 2014).

Segundo Nucci (2008) reflexões sobre a teoria do Domínio Social nos fazem pensar interpretações da Moralidade que guiaram abordagens tradicionais à educação do caráter (Ryan, 1989), ou mesmo a obra de Durkheim (1925/1961). Tal visão coloca a moralidade fora da criança e defende que pais, professores ou adultos responsáveis devem ensinar “valores morais” por meio da modelagem de papéis, apego emocional a grupos e usos apropriados de recompensas e consequências.

Turiel (1974, 1977) pesquisou as conexões entre raciocínio sobre convenções sociais e conceitos morais sobre justiça e bem-estar humano que estariam relacionadas no pensamento dos sujeitos. O autor utilizou perguntas simples e contou com a participação de crianças e adolescentes para relatarem sobre atos sociais baseados em critérios filosóficos de moralidade

(Frankena, 1978) e definições sociológicas de convenção social (Weber, 1962, 1986/1921). Este autor argumentou que os conceitos convencionais e morais revelados pelos jovens adultos deveriam ter suas origens no início da adolescência ou da infância. Assim, quis identificar o ponto em que a moralidade e a convenção surgiram como estruturas conceituais distintas e refazer seu curso de desenvolvimento. As perguntas utilizadas nesta pesquisa foram as seguintes: “Seria errado ou não ter nenhuma regra sobre (o ato)?” “Se não houvesse uma regra sobre (o ato), seria correto fazer (o ato)? (Como seria em outra sociedade, seria bom para eles não terem uma regra sobre (o ato))?”

A partir dos resultados, Turiel (1975) descobriu que crianças e adolescentes respondiam a essas perguntas de forma bem diferentes, dependendo se o ato em questão envolvesse dano ou tratamento injusto de outra pessoa.

Como esperado, as crianças julgaram atos convencionais, como maneiras à mesa, com base na presença ou ausência de uma norma social. As crianças, no entanto, não basearam seus julgamentos sobre atos morais na presença de normas sociais, mas sobre os efeitos que essas ações tiveram sobre o bem-estar dos outros (Nucci, Turiel, & Encarnacion-Gawrich, 1983).

Assim, afirma-se que as crianças muito pequenas pensam de forma diferente sobre ações morais que impactam o bem-estar dos outros e questões convencionais nas quais as ações são realizadas em função das normas sociais acordadas ou da autoridade (Turiel, 1983).

Tais afirmações contrastam com as ideias sobre desenvolvimento moral propostas por Piaget (1932) e Kohlberg (1984). Para ambos os teóricos, o desenvolvimento moral implica uma diferenciação progressiva da moralidade (justiça) em estágios anteriores nos quais a moralidade define-se por normas sociais e autoridade. Somente nos estágios mais avançados da autonomia moral (Piaget, 1932), ou no pensamento pós-convencional (Kohlberg, 1984), a moralidade opera de forma independente das convenções de acordo com estas teorias.

Num olhar histórico da questão, a década de 1970 foi marcada por estudos conduzidos em diversos contextos culturais que revelam crianças e adultos mantendo distinções conceituais entre questões de moralidade e convenção social (Turiel, 1998; Nucci, 2001). A menor idade em que as crianças têm relatado distinguir entre moralidade e convenção é de dois anos e meio (Smetana & Braeges, 1990). Tais pesquisas revelam que a moralidade e a convenção são estruturas conceituais distintas.

O desenvolvimento conceitual dentro de cada um dos domínios segue um padrão distinto. No desenvolvimento da moralidade é estruturado questões de justiça e bem-estar humano (Damon, 1977; Nucci & Turiel, 2007). O desenvolvimento da convenção é estruturado

pela formação de conceitos sobre os sistemas sociais e organização social (Turiel, 1983). Finalmente, o desenvolvimento de conceitos sobre o pessoal é estruturado por concepções de identidade e personalidade (Nucci, 1977, 1996).

A moralidade, portanto, começa na primeira infância com foco em questões de dano a si e aos outros. Davidson, Turiel e Black (1983) descobriram que até cerca de sete anos de idade, o julgamento moral é regulado principalmente por preocupações em manter o bem-estar e evitar danos e está limitado a atos diretamente acessíveis. A moralidade das crianças pequenas ainda não está estruturada por entendimentos de justiça como reciprocidade. Assim, as crianças pequenas têm maior dificuldade de fazer julgamentos morais quando as necessidades de mais de uma pessoa estão em jogo (Damon, 1977).

E para finalizar, ainda em relação às questões de bem-estar, estudos sobre o raciocínio de crianças diante das situações que envolvem danos ou comportamentos de ajuda indicaram que as crianças muito novas entendem que não provocar, bater e machucar alguém é moralmente errado. E como seria de esperar, raciocinar sobre essa transgressão moral direta não muda com a idade (Nucci & Turiel, 2007).

O diálogo entre estes autores sobre a criança e seu desenvolvimento nos traz pontos importantes que serão fundamentais para a análise dos dados coletados na presente pesquisa. Caracterizamos a criança e sua infância, trouxemos as principais ideias de Piaget, La Taille e a Teoria do Domínio Social como base teórica, sobre a qual voltaremos a citá-las na discussão dos resultados e considerações finais.

3 MÉTODO

Escreve Piaget, (1994, originalmente 1932) que na escolha de caminhos nas pesquisas, ou seja, na própria metodologia, deve-se pensar nos pontos positivos e sobre como enfrentar os desafios que se podem prever. Quando se fala de crianças pequenas, a linguagem ou a descoberta do que a criança pensa a respeito das regras ou de temas relacionados à moralidade é uma fonte preciosa para o pesquisador e que revela as dificuldades encontradas na própria abordagem metodológica. Estes são pontos de atenção, variáveis que podem interferir nas respostas. “Para Piaget, o grande risco, principalmente quando se trata de moral, é fazer com que a criança diga tudo o que desejamos” (Piaget, 1994/originalmente1932, p. 23).

Esta pesquisa utilizará como base um artigo americano, com o título: "Seguindo minha cabeça e meu coração: integrando a empatia dos pré-escolares, a teoria da mente e os julgamentos morais"(2017), das autoras Judith Smetana, Courtney Ball e Melissa Apple. A pesquisa desenvolvida pelas autoras investigou a relação entre julgamentos hipotéticos,

prototípicos morais e convencionais, bem como verificou empatia, angústia e teoria da mente nas 108 crianças que passaram pela pesquisa. Essa pesquisa inspira-se nesse estudo e o reaplica parcialmente ao contexto brasileiro, realizando várias adaptações. Portanto, os instrumentos utilizados (escala de likert e entrevistas sociais) foram adaptados deste artigo e encaminhados com a maior fidelidade possível, mesma forma e ordem de perguntar e proceder. Algumas diferenças, para conhecimento do recorte feito, foram que não investigamos a empatia e nem aspectos cognitivos (Teoria da Mente) e quanto ao estudo dos julgamentos infantis, utilizamos apenas 3 histórias (o instrumento original utiliza 8 situações, pois as crianças do estudo americano eram mais velhas que as crianças do presente estudo e a proposta da pesquisa abrangia outros objetivos).

Essa dissertação de mestrado é de natureza exploratória descritiva, com pesquisa de campo de análise qualitativa e quantitativa. A pesquisa exploratória representa uma metodologia de pesquisa para um levantamento bibliográfico sobre o assunto para que seja aprofundado por meio de instrumentos como as entrevistas que relacionam a bibliografia estudada com experiências práticas e com a análise geral ter maior compreensão (Barros e Lehfeld, 1986). No caso desta pesquisa o objetivo era identificar se as crianças realizam diferentes justificativas em três situações do cotidiano. Após conceituar pontos importantes como as características da criança e autores que pesquisam o tema foi elaborado um instrumento que nos ajudasse a ampliar a questão a ser estudada.

A pesquisa descritiva descreve fenômenos ou características de uma população e é uma das mais utilizadas no campo das Ciências Sociais (Gil, 2007). Neste contexto cabe ao pesquisador observar, registrar, analisar e correlacionar os dados (variáveis) sem modificá-los. Neste tipo de pesquisa existe a busca por apresentar os dados conforme encontram-se na realidade, verificando as relações existente entre variáveis que compõem o objeto de estudo. O objetivo é a identificação da frequência da ocorrência de um fenômeno, a relação deste com outros, sua origem e características (Cervo & Bervian, 2002). Este tipo de pesquisa também se caracteriza pelo uso de estratégias padronizadas de coleta de dados, como por exemplo os questionários e a observação sistemática (Gil, 2008).

A pesquisa exploratória possibilita o levantamento e a caracterização quantitativa ou qualitativa das variáveis (Gil, 2008). O objetivo deste tipo de pesquisa é a descrição da natureza das variáveis investigadas.

A pesquisa qualitativa levanta dados sobre um grupo para ampliar a compreensão de um dado fenômeno ou comportamento, utilizando entrevistas, aprofundando conhecimentos ou criando bases para quantificar. Os métodos qualitativos promovem o maior conhecimento sobre

determinado fenômeno, sendo irrelevante o número da amostra, pois o essencial é que esta traga à tona novas informações (Goldenberg, 1997/2004).

A pesquisa quantitativa prioriza apontar numericamente a frequência ou intensidade de um comportamento. Os dados coletados devem ser submetidos às ferramentas da estatística para garantir a confiabilidade necessária. A integração da pesquisa quantitativa e qualitativa permite ao pesquisador relacionar suas conclusões, tendo maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular. Os dados coletados numa entrevista podem relacionar-se com questionários, fontes documentais e dados estatísticos (Goldenberg, 1997/ 2004).

3.1 PARTICIPANTES

Buscando atender aos objetivos deste estudo, participaram da pesquisa 68 crianças que frequentam a escola nas redes públicas e particulares, com as idades entre 2 e 5 anos (sendo idade média de 3,72 e DP=0,975). A pesquisa foi realizada diante da autorização das instituições e das famílias e nos horários permitidos, considerando a rotina das salas. As crianças foram divididas em dois grupos para a análise, Grupo 1 (2 e 3 anos) e Grupo 2 (4 e 5 anos).

3.1.1 Critérios de inclusão da amostra

Os participantes desta pesquisa são crianças de escola pública e particular do estado de São Paulo, com faixa etária entre 2 e 5 anos de idade. Outro importante critério de inclusão foi a condição de que as crianças conseguissem expressar suas ideias e assim participarem desta pesquisa, ou seja, serem aprovadas no Instrumento de Treinamento de Escala.

As crianças convidadas a participarem das entrevistas deviam compreender a escala de likert composta por três faces utilizada como instrumento para revelarem suas opiniões diante dos dilemas apresentados. Assim para serem incluídas na pesquisa as crianças foram submetidas ao Instrumento de Treinamento de Escala.

A escolha por estas idades está fundamentada nos princípios desta pesquisa que desejam compreender como as crianças pequenas julgam as situações cotidianas que envolvem conflitos interpessoais, fato pouco mencionado nas literaturas sobre desenvolvimento que abordam a criança a partir dos 4 anos de idade habitualmente.

3.1.2 Critérios de exclusão

O desenvolvimento atípico e a dificuldade de utilizar a escala de likert como instrumento de resposta para os dilemas foi empecilho de participação das crianças, já que necessitar da mediação intensa do adulto, representaria uma variável importante neste contexto, no qual desejamos ouvir as crianças e os julgamentos que fazem das histórias apresentadas.

3.2 INSTRUMENTOS

A seguir apresentamos a explicação dos objetivos de cada instrumento. Importante salientar que para se chegar na versão final dos instrumentos, um estudo piloto foi realizado para verificar a confiabilidade, pertinência e concordância, além de ajustes necessários, tratando-se de um instrumento inspirado no Social Events Interview, utilizado no artigo "Following my head and my heart: Integrating Preschoolers Empathy, theory of mind, and moral judgments", das autoras Judith Smetana, Courtney Ball e Melissa Apple, publicado em 2017.

3.2.1 Treinamento de Escala

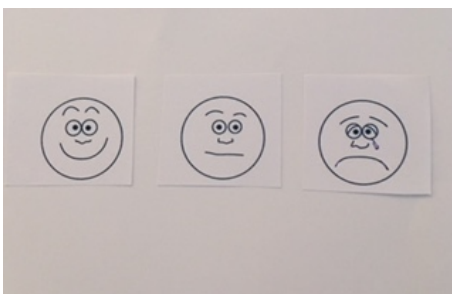
Para revelarem seus julgamentos em função de cada história as crianças foram treinadas para usar uma escala Likert de 3 pontos com rostos retratados em gravidade da expressão de feliz a um olhar triste. A escala variou de 1(certo), representado por um rosto feliz, 2 (pouco ruim) por um rosto neutro e 3 (muito ruim), representado pelo rosto triste. A compreensão destas faces em escala representou um instrumento fundamental para avaliar a habilidade da criança em compreender a relação de um acontecimento a seu julgamento, como certo, pouco ruim e muito ruim, bem como para considera-la apta para continuar como participante da pesquisa e responder ao próximo instrumento.

Apresentamos a seguir o instrumento Treinamento de escala:

Iniciamos dizendo à criança: “Eu quero te mostrar minha escala de sorriso e cara brava”.

Mostrar as três faces:

Figura 1- Escala de likert



Em seguida dizemos: “Ontem eu pintei um desenho. Pintar uma figura é uma coisa boa a fazer, então vamos apontar para a face correspondente a uma coisa boa.”

Aguardar a criança apontar a face. Dar continuidade à história:

“Enquanto pintava, pinguei uma pequena gota de tinta na mesa, mas limpei e não deixei marcas. Então, na minha casa, ficar um pouco de tinta na mesa não é bom, mas também não é muito errado. Está um pouco errado. Então, vamos apontar para o rosto que mostra que é um pouco errado.”

Aguardar a criança mostrar a face. Dar continuidade à história:

“Ótimo! Bem, quando terminei de pintar, minha irmã veio e decidiu colocar um pouco de tinta no meu cachorro. Pintar o cachorro não é bom e não é apenas um pouco errado, é muito errado. Então, vamos apontar para o rosto que mostra que é muito errado.”

Caso a criança apresentasse respostas coerentes e devida compreensão do treinamento, dava-se sequência à coleta de dados, apresentando o segundo instrumento. Nenhuma das crianças pesquisadas foi reprovada nessa primeira fase.

3.2.2 Entrevista de eventos sociais

Conforme já mencionado, esta pesquisa foi inspirada num artigo da autora Smethana (2017), o qual utilizou 8 histórias representadas com figuras como instrumento para investigar os tipos de domínios de julgamentos das crianças. Considerando a idade das crianças e os objetivos desta pesquisa optamos pelo uso de apenas 3 histórias e suas respectivas figuras, correspondentes a situações prototipicamente morais (dano direto e dano indireto) e convencional (comer com as mãos) que escolhemos analisar.

Assim, o segundo instrumento desta pesquisa é composto por histórias representadas por 3 figuras feitas em preto e branco que descrevem 2 transtornos morais protótipos: dano direto (bater em outra criança), dano indireto (roubar o lanche de outra criança) e 1 protótipo de transgressão convencional (comer espaguete com as mãos). As meninas receberam figuras com personagens femininos e os meninos receberam figuras com personagens de seu sexo também. Esta escolha deu-se pela fidelidade desta pesquisa ao instrumento utilizado como base, do artigo americano já mencionado, no qual ofereceram figuras com personagens femininos às meninas e personagens masculinos aos meninos.

Em cada história, a relação entre transgressor e vítima foi descrita como amigável, e os atos identificados como intencionais, mas, além disso, as figuras foram apresentadas com informações contextuais mínimas. As perguntas feitas às crianças após cada história identificaram critérios que utilizam para julgarem as situações descritas nas entrevistas de

eventos sociais. Seguem critérios: a preocupação com o outro, se a relação com o adulto em situações que envolvem a moral está posta na resposta da criança, que seria a não contingência à autoridade. A inalterabilidade da situação, na qual a situação moral não gera conflito com a autoridade e a generabilidade da regra por seu contexto (Smetana 2006).

Cada história foi apresentada em uma ordem fixa junto a um conjunto padronizado de perguntas adaptadas de pesquisas anteriores (Smetana,1985). Seguem figuras com suas respectivas narrativas.

Figura 2 - Dilema 1: Bater no outro -Dano direto (Saliência Moral)



Dilema 1: Esta é Ana (aponte para a menina à esquerda) e esta é sua amiga Lia (aponte para a menina à direita). Todos os dias, quando brincam juntas, Ana e Lia se revezam escolhendo um livro para que uma das mães leiam para elas. Hoje é a vez de Lia escolher o livro de história, mas Ana quer escolher também. Então, pega o livro e bate na cabeça da Lia.

Figura 3- Dilema 2: Pegar o lanche de outra criança- Dano indireto (justiça)



Dilema 2: Esta é a Cris (aponte para a menina à esquerda) e esta é a sua amiga Thais (aponte para a menina à direita). As meninas costumam ir às casas umas das outras para brincar. Um dia, a mãe de Thais lhe dá uma maçã para levar como lanche e ela fica feliz, porque gosta muito de comer maçãs. Cris tem seu próprio lanche para comer, mas decide que também quer comer a maçã de Thais. Então ela pega a maçã de Thais e começa a comê-la.

Figura 4 - Dilema 3: Pegar a comida com as mãos – Situação Convencional



Dilema 3: Esta é Leila (aponte para menina) e espaguete é sua comida favorita. Toda noite, Leila janta com a família e às vezes a mãe faz espaguete para todos como um dia especial. Certa noite, sua família está comendo espaguete no jantar. Ao invés de usar um garfo para comer como ela normalmente faz, Leila decide que quer comer o jantar com os dedos das mãos e pega um punhado de espaguete e come.

Histórias para os meninos

Figura 5- Dilema 1: Bater no outro -Dano direto (Saliência Moral)



Dilema 1: Este é o Miguel (aponte para o rapaz à esquerda) e este é o seu amigo João (aponte para o rapaz à direita). Todos os dias, quando eles brincam juntos, Miguel e João se revezam escolhendo um livro para uma das mães ler para eles. Hoje é a vez de João escolher o livro de história, mas Miguel quer escolher também. Então ele pega o livro e bate na cabeça do João.

Figura 6 - Dilema 2: Pegar o lanche de outra criança- Dano indireto (justiça)



Dilema 2: Este é Leo (aponte para o menino à esquerda) e este é seu amigo Luis (aponte para o menino à direita). Os meninos costumam ir às casas uns dos outros para brincar. Um dia, a mãe de Luis lhe dá uma maçã para levar de lanche e ele fica muito feliz, porque gosta muito de comer maçãs. Leo tem seu próprio lanche para comer, mas decide que também quer comer a maçã de Luis. Então ele pega a maçã de Luis e começa a comê-la.

Figura 7- Dilema 3: Pegar a comida com as mãos (Situação Convencional)



Dilema 3: Este é Bruno (aponte para o menino) e espaguete é sua comida favorita. Toda noite, Bruno janta com sua família e às vezes sua mãe faz espaguete para todos como um dia especial. Certa noite, sua família está comendo espaguete no jantar. Ao invés vez de usar um garfo para comer, como costuma fazer, Bruno decide que quer comer seu jantar com os dedos das mãos e pega um punhado de espaguete e o come.

Após a leitura de cada história foram feitas quatro questões pelos pesquisadores, em ordem fixa e com a escala já treinada como instrumento para as respostas.

Utilizaremos como exemplo a primeira história e seu protagonista, considerando que nas demais as perguntas permanecerão e só serão mudados os personagens.

A primeira pergunta tem como objetivo compreender a visão da criança sobre as situações prototípicas. Assim perguntamos:

1-Está tudo bem ou não Miguel bater no amigo? (mostrar escala)

(Se não estiver ok): É um pouco ruim ou muito ruim?

1-Está tudo bem ou não pegar o lanche do amigo? (mostrar escala)

(Se não estiver ok): É um pouco ruim ou muito ruim?

1-Está tudo bem ou não Bruno comer com a mão? (mostrar escala)

(Se não estiver ok): É um pouco ruim ou muito ruim?

Na segunda pergunta, nosso objetivo era identificar a relação da criança com a autoridade:

2-Quem faz as regras desta escola? E se (resposta da criança/nome) dissesse que está tudo bem bater. Seria errado ou certo então? (mostrar escala)

2-Quem faz as regras desta escola? E se (resposta da criança/nome) dissesse que está tudo bem bater. Seria errado ou certo então? (mostrar escala)

2-Quem faz as regras desta escola? E se (resposta da criança/nome) dissesse que está tudo bem bater. Seria errado ou certo então? (mostrar escala)

Na terceira pergunta, nosso objetivo era verificar a alterabilidade e independência da regra:

3-E se não houvesse regra sobre bater. Seria errado ou certo fazer isso? (mostrar escala)

3- E se não houvesse regra sobre pegar o lanche do outro. Seria errado ou certo fazer isso? (mostrar escala)

3-E se não houvesse regra sobre comer com as mãos. Seria errado ou certo fazer isso? (mostrar escala)

Na quarta questão nosso objetivo era identificar o dever em relação às regras:

4-O Miguel deve bater? (mostrar escala). (Se sim): Isso é ou não errado?

4-O Léo deve tirar o lanche do outro? (mostrar escala). (Se sim): Isso é ou não errado?

4-O Bruno deve comer com a mão? (mostrar escala). (Se sim): Isso é ou não errado?

Após esta etapa perguntamos, por fim, qual era a ação mais grave entre as três apresentadas nos dilemas. Nosso objetivo era identificar o julgamento comparativo que as crianças faziam sobre as ações apresentadas nos dilemas, confirmando ou não as respostas dadas na entrevista sobre cada uma delas.

3.2.3 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados se pautou em uma amostra intencional de crianças que frequentavam escolas públicas e particulares. As escolas foram contatadas por telefone ou presencialmente e, após as autorizações de participação na pesquisa, foram marcados os dias nos quais poderiam acontecer as coletas de dados. As crianças tiveram suas participações autorizadas pela instituição. No processo de entrevista, as crianças foram submetidas à aplicação dos instrumentos: Treinamento de Escala (para efeito de treinamento e inclusão) e Entrevistas Sociais com situações prototípicas.

Os dados foram coletados em 2018, após o consentimento da escola, pela pesquisadora e mais quatro assistentes de pesquisa treinados pela pesquisadora para encaminharem os instrumentos de forma precisa (vide anexo). As crianças das cinco escolas (2 particulares e 3 públicas) participaram das entrevistas no próprio espaço escolar, numa sala reservada pela instituição. A professora da sala escolhia a criança que estava disponível para realizar uma tarefa fora da sala, por ter terminado o que estava fazendo ou por estar num momento possível da rotina desta dinâmica de entradas e saídas sem prejudicar os encaminhamentos escolares. A criança era convidada a participar e caso aceitasse era encaminhada à sala respectiva.

Em um primeiro momento, houve a explicação da atividade para a criança, que foi liberada de sua atividade em sala para participar, com duração aproximada de vinte minutos. Em seguida foi realizado o treinamento da escala, com a duração aproximada de cinco minutos. Posteriormente, em formato de entrevista, foi aplicada a Entrevista Social, com a duração aproximada de quinze minutos. Justificamos às crianças que estas atividades iam nos ajudar a compreender o que as crianças pensam sobre algumas situações.

Os dados foram coletados pela pesquisadora e por mais três profissionais que foram treinadas para esta função e em quatro instituições que autorizaram a realização desta pesquisa, sendo duas públicas e uma particular. As pessoas selecionadas para ajudarem na coleta fazem parte do mesmo grupo de pesquisa que discute diversos pontos de uma pesquisa, inclusive variáveis que podem influenciar nos resultados. Para ajustarmos os procedimentos além das reflexões sobre cuidados importantes, como manter o mesmo ambiente, longe de outras crianças, perguntar se a criança gostaria de ajudar a entendermos como as crianças pensam as profissionais passaram por um treino. O treino aconteceu em encontros presenciais, durante os quais as profissionais realizaram a leitura do método e instrumentos e a discutiram sobre o propósito da pesquisa e das questões, anteciparam respostas e fizeram simulações de como

aconteceria. Também utilizaram um formulário padrão para a anotação das respostas que segue no apêndice 2 da pesquisa.

3.2.4 Procedimento de análise de dados

O primeiro instrumento tinha o duplo objetivo de verificar a aptidão da criança para participar da pesquisa e treiná-la para a utilização da escala de faces. Assim, a análise de sua atuação implicava na inclusão ou não da criança na próxima fase da pesquisa.

Quanto à entrevista sobre eventos sociais a análise dos dados foi feita por meio das pontuações que foram obtidas separadamente em cada dilema (1, 2 e 3), considerando as pontuações dadas aos quatro critérios de julgamento investigados: a ação de cada protagonista, a relação com a autoridade, a relação com a regra e a relação com o dever. Além da pontuação da escala de likert, consideramos as respostas que justificavam os domínios considerados para julgarem as situações, atribuindo-lhes também uma pontuação.

As respostas de cada dilema foram analisadas de acordo com os procedimentos que são abaixo descritos. A análise caminhou por dois momentos: no primeiro com caráter quantitativo e no segundo com caráter qualitativo, por meio da construção de um sistema de codificação das respostas de acordo com a classificação dos tipos de domínios (Turiel e Gingo, 2017).

1º Momento

A primeira análise foi baseada nas respostas das crianças considerando a pontuação da Escala de Likert.

- 1 ponto para face feliz,
- 2 pontos para face neutra,
- 3 pontos para face triste.

Os dados foram computados em geral e por grupos de idade.

2º Momento

A segunda análise foi realizada a partir de um Sistema de Codificação (Coding System). Classificaram-se as respostas dadas pelas crianças nos domínios moral, convencional e pessoal. Em cada domínio foram apresentadas frases das crianças que apareceram como justificativas das respostas.

Para a construção do Sistema de Codificação das respostas utilizamos a categorização das justificativas dadas pelas crianças, de acordo com os critérios abaixo descritos, ou seja, quando eram consideradas justificativas com princípios morais ou sem princípios morais:

Quadro 2

Categorização das respostas das crianças

Dilemas morais	Características	
	Com princípios morais (dano físico e justiça)	Sem princípios morais (convencional)
Dilema 1 (Bater)	Considerar esta ação errada por machucar; pelo outro sentir dor; por ser desrespeitoso; por fazer alguém chorar; porque o outro não vai gostar; por ser amigo; por deixar alguém triste.	Considerar que é feio; que tem que pedir; tem que conversar;
Dilema 2 (Pegar algo)	Só pode pegar se pedir; tem que respeitar; o amigo vai ficar bravo; o amigo vai ficar triste e com fome; pode dividir; o lanche é do outro; é igual ser ladrão; só poderia se pegasse um pedaço só, não inteiro.	Precisa falar com a professora; tem que combinar;
Dilema 3 (comer com a mão)		Vai sujar a boca e a mão; se tiver alguma coisa na mão vai ficar doente; vai ter que lavar de novo a mão, vai ficar de castigo, a mãe não deixa; a mãe vai ficar brava, vai engordurar a mão; a comida vai ficar com bactéria, tem que comer de garfo; é feio enfiar a comida na boca; tem que comer de colher.

Fonte: Elaborada pela autora.

E por fim a necessidade de caracterizarmos as justificativas de forma mais precisa, com relação à Teoria do Domínio Social, permitiu que organizássemos as categorias em subcategorias, baseadas em um corpo de pesquisas anteriores sobre domínios de raciocínio social (Perkins & Turiel, 2007; Smetana, et al., 2006, Turiel & Gingo, 2017). Como segue no quadro 22, tratam-se de 12 subcategorias relacionadas ao Domínio Moral, 3 relacionadas ao Domínio Convencional, 1 ao Domínio Pessoal, e 2 subcategorias pragmáticas.

Quadro 3

Subcategorias para a análise das respostas

Subcategorias do Domínio Moral	Justificativas
1-Empatia e cuidado	Auxílio e cuidar do outro, preocupação com a dor.
2-Igualdade	Igualdade no tratamento das pessoas.
3-Equidade	Reconhecer pessoas com diferentes necessidades e capacidades, tratamentos diferentes para resultados justos.
4-Reciprocidade	Benefício do outro por suas ações
5-Justiça	Usar direitos como justificativa moral
6-Direitos	O indivíduo tem o direito de defender-se a fim de evitar danos ao bem-estar. Referência às consequências prejudiciais aos outros, incluindo dor física ou mental.
7-Propriedade (afirmação)	Foco no que se tem, na falta ou no pertencimento e com base nisso ter as ações.
8-Propriedade (questão)	Olhar para situações questionando a propriedade. Ex: o dinheiro não tem dono, portanto a propriedade é indeterminada.
9-Auto- defesa	Evitar danos a si.
10-Bem-estar	Consequências prejudiciais que podem ser físicas e mentais.
11-Bem-estar (negação)	A situação pode determinar se causa ou não dano.
12-Auto estima	Preocupação em ser moral.
Subcategorias do Domínio Convencional	Justificativas
1-Autoridade Parental	A autoridade parental, regras e leis com aprovação ou desaprovação social. Preocupação de ser um sujeito moral.
2-Aprovação ou desaprovação Social	Referente a reações negativas de outros em relação ao indivíduo que realizou tal ação, incluindo condenação social.
3-Necessidade de organização social para manter o sistema de expectativas compartilhadas	Normas, tradições, como tudo sempre foi feito. Existe a necessidade de organização social ou de manutenção de um sistema de expectativas compartilhadas.
4-Atingir recompensa e evitar punição	O ato é avaliado com base na probabilidade de que o personagem da história seja punido ou recompensado por fazer algo.
5-Manutenção de saúde, conforto e segurança, bem-estar	Refere-se à manutenção dos próprios agentes da saúde, conforto, segurança e bem-estar; refere-se

apenas às consequências diretas para o indivíduo que realizou a ação.

Subcategoria do Domínio Pessoal	Justificativas
1-Preferências individuais	Considera o desejo do indivíduo.

Subcategoria do Domínio Prudencial	Justificativas
1-Manutenção de saúde, conforto e segurança, bem-estar	Refere-se à manutenção dos próprios agentes da saúde, conforto, segurança e bem-estar; refere-se apenas às consequências diretas para o indivíduo que realizou a ação.

Fonte: Elaborada pela autora.

3º Momento

Tendo em mãos a classificação do Sistema de Codificação das respostas das crianças, elaboramos a construção de um score que se constituiu da soma da pontuação da escala likert de 3 pontos, com a consideração de 1 ponto a mais para cada justificativa que tivesse princípios morais. A leitura dos dados foi feita da seguinte forma: as médias mais altas indicaram que a criança respondeu considerando muito graves as ações, e julgando-as com justificativas morais. Tais escores foram considerados para o tratamento estatístico de comparação de médias que permitiu a comparação dos dados quanto à idade, sexo e tipo de escola. Para isso foram utilizados os seguintes testes estatísticos: Kruskal Wallis, Mann Whitney, Qui-quadrado (Dancey & Reidy, 2006). A escolha dos testes anteriormente mencionados se deu pelo fato de que os dados foram testados quanto à aderência a curva normal de Gauss e o resultado não confirmou a aderência, portanto utilizamos os testes não-paramétricos (Dancey & Reidy, 2006).

3.2.5-Procedimentos éticos

Essa pesquisa esteve pautada nos parâmetros éticos descritos na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, a qual orienta as pesquisas envolvendo seres humanos. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) teve como finalidade esclarecer aos responsáveis pelos participantes os objetivos da pesquisa, bem como em que consiste a participação das crianças. Nesse documento foi assegurado também o sigilo das identidades e o direito de desistir e retirar os seus consentimentos a qualquer momento da pesquisa. Além disso, o TCLE descrevia que as respostas dos participantes na Entrevista Social seriam anotadas e fornecia informações quanto aos riscos, benefícios e reparações dos danos decorrentes da participação na pesquisa. Cada responsável e a pesquisadora assinaram duas vias dos

documentos, ficando uma com cada sujeito. Nesse documento também foram fornecidos os contatos da pesquisadora responsável e do comitê de ética no qual o projeto estava inscrito.

Este projeto foi submetido para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia (CEPH-IP) da Universidade de São Paulo.

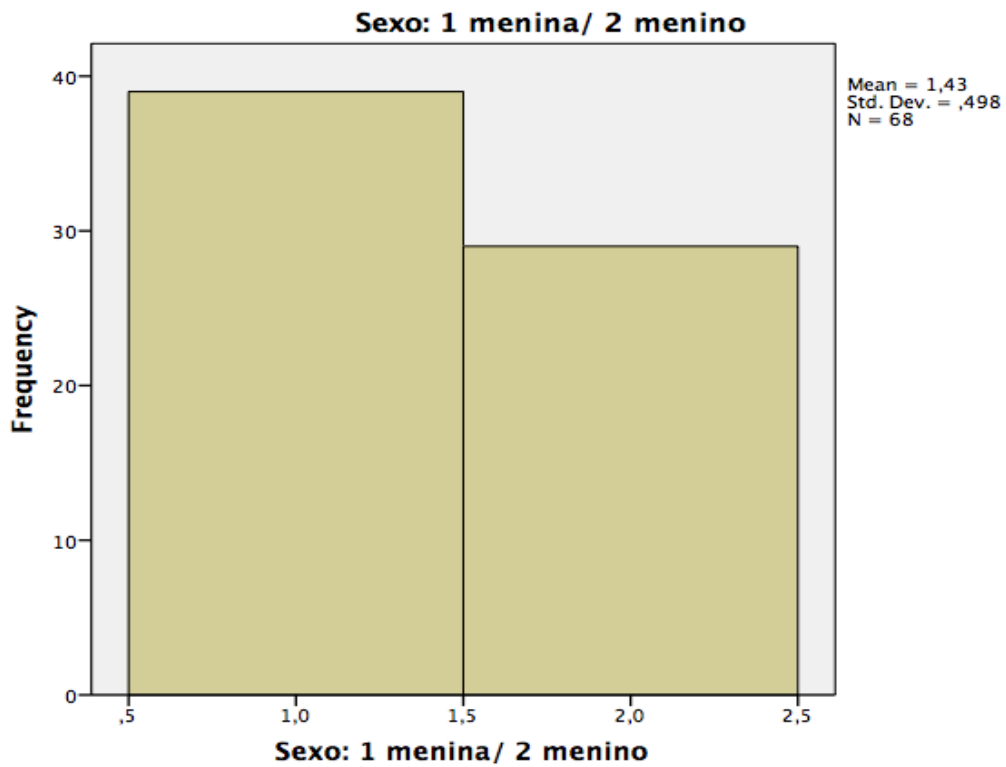
4 RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados relacionados aos objetivos propostos para esta pesquisa. Iniciamos com a caracterização da amostra que descreve o que foi considerado na análise dos dados. Posteriormente apresentaremos os dados obtidos na Entrevista Social. Tais dados são apresentados na seguinte sequência: 1- as respostas sobre três dilemas prototípicos do cotidiano por meio da escala de Likert, agrupados por grupo de idades e resultados gerais; 2- as justificativas dos participantes sobre cada uma das respostas aos dilemas, constituindo o Sistema de Codificação de justificativas; 3- os resultados dos scores obtidos pelas crianças em comparação de médias para idade, sexo e tipo de escola.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Como mencionado no procedimento de coleta de dados, a amostra ocorreu por conveniência (Bolfarine & Bussab, 2005), ou seja, os participantes da pesquisa são crianças que frequentavam as escolas que autorizaram a pesquisa, sendo 2 escolas públicas e 2 escolas particulares. A figura 8 apresenta a distribuição da amostra quanto ao sexo e, portanto, um número um pouco maior de meninas.

Figura 8: amostra quanto ao sexo



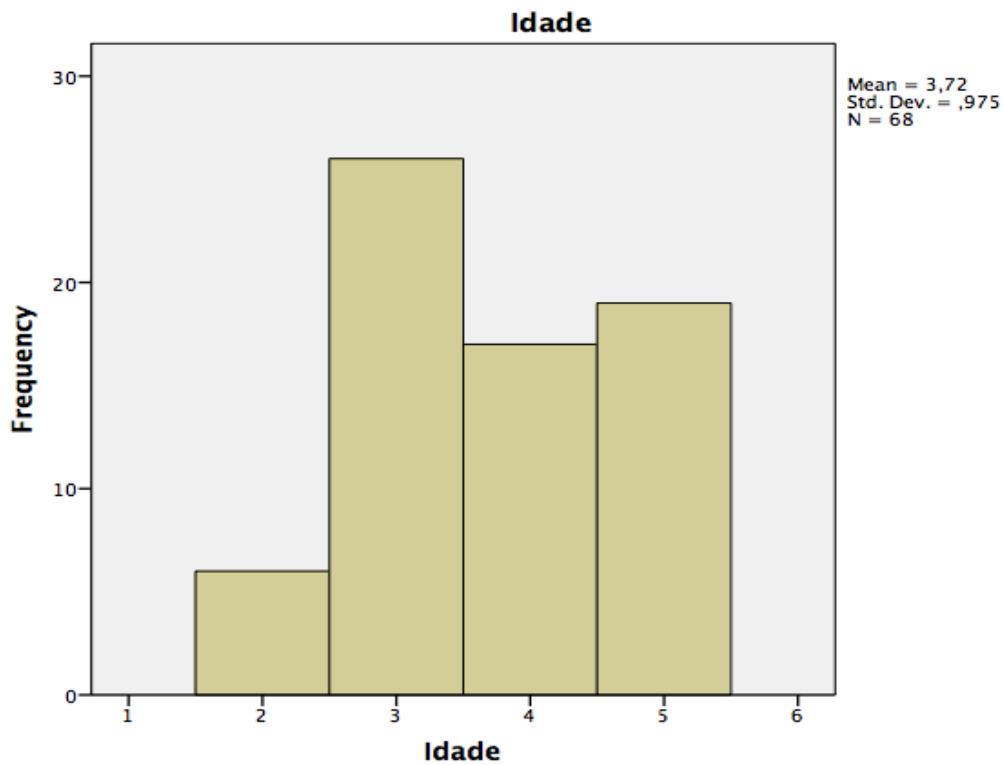
Com relação à idade das crianças, trabalhamos com os dois grupos (2 e 3 anos e 4 e 5 anos), mas apresentamos na tabela 4 a descrição das idades entre grupos.

Tabela 1

Idade das crianças

		Números absolutos	Percentual válido
Idade	2 anos	6	8,8
	3 anos	26	38,2
	4 anos	17	25,0
	5 anos	19	27,9
	Total	68	100,0

Figura 9: amostra quanto a idade



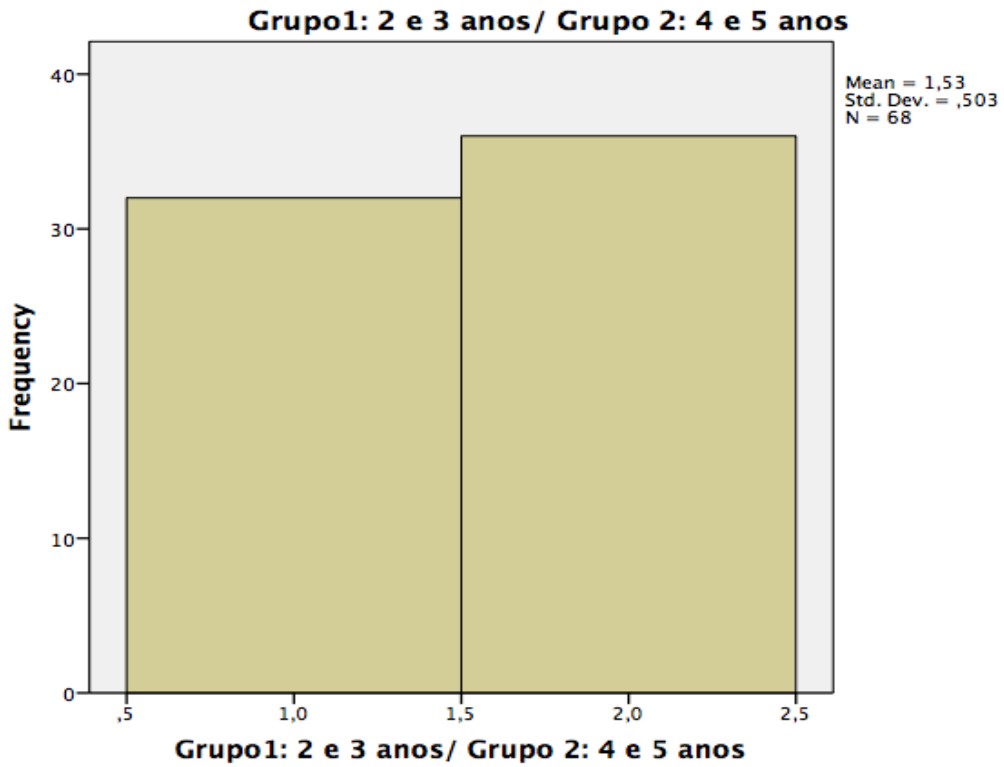
A tabela 1 apresenta a distribuição da amostra no Grupo 1 e 2, uma vez que os dados foram analisados agrupando a idade das crianças por esse critério.

Tabela 2

Amostra no Grupo 1 e 2

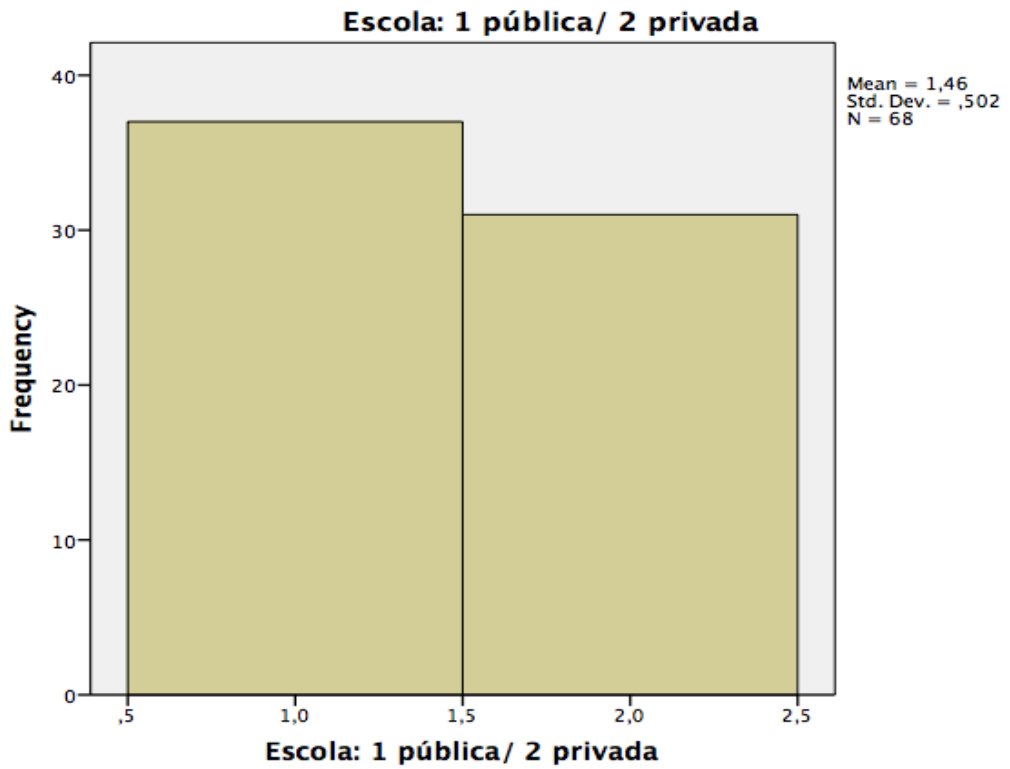
	Número por grupo	Percentual válido
Grupos 1	32	47,1
2	36	52,9
Total	68	100,0

Figura 9: Grupos por idades



No que se refere às escolas frequentadas vemos que de 68 crianças, 37 frequentam a escola pública e 31 a escola privada, conforme mostra a Figura 10:

Figura 10: amostra das crianças de escola pública e particular



4.2 ENTREVISTA SOCIAL

Conforme indicamos no início desse capítulo, as avaliações dos dilemas 1, 2 e 3 e as justificativas sobre os critérios que as crianças usam para realizarem os julgamentos morais de cada dilema foram analisadas separadamente. Logo nesse subcapítulo apresentamos:

Parte 1 - os resultados quantitativos gerais dos dados referentes às respostas dadas para cada dilema, divididas por Grupo 1 (2 e 3 anos) e Grupo 2 (4 e 5 anos) e em seguida apresentamos os dados das 68 crianças;

Parte 2 – O sistema de codificação das respostas;

Parte 3 – As comparações dos scores das respostas quanto à idade, sexo e tipo de escola

4.2.1 – Parte 1

Nas tabelas abaixo apresentamos os resultados do primeiro grupo de crianças. Trata-se das respostas para as quais utilizamos a escala de likert e identificamos como as crianças julgavam ação, autoridade, regra e dever em cada dilema. A tabela 6 apresenta as respostas para o Dilema 1, a tabela 7 para o Dilema 2 e a Tabela 8 para o dilema 3. Por fim, a Tabela 9 apresenta como as crianças julgaram de forma comparativa as ações:

Grupo 1: 2 e 3 anos

Tabela 3

Dilema 1: Bater no outro

Tipo de julgamento (questão)	Muito ruim	Bom	Pouco ruim
1 (avalia a ação)	27	4	1
2 (autoridade)	23	3	6
3 (regra)	24	6	2
4 (dever)	22	7	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 4

Dilema 2: Pegar o lance do outro

Tipo de julgamento	Muito Ruim	Bom	Pouco ruim
1 (avalia a ação)	18	7	7
2 (autoridade)	17	4	11
3 (regra)	15	5	12
4 (dever)	14	10	8

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 5

Dilema 3: Comer com as mãos

Tipo de julgamento	Muito ruim	Bom	Pouco ruim
1 (avalia a ação)	13	7	12
2 (autoridade)	8	11	13
3 (regra)	11	6	15
4 (dever)	12	7	12

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 6

Comparação entre as histórias: qual é a mais errada?

Bater	Pegar o lanche	Comer com a mão
18	6	6

Fonte: Elaborada pela autora.

Ainda encontramos uma criança nessa faixa etária que respondeu que nenhuma das histórias era mais errada e outra criança que respondeu que "pegar o lanche e bater era mais errado que a terceira história". Conforme as tabelas nos mostram as crianças pequenas consideraram o Dilema 1 como o mais errado, além de ser o dilema nos quais os critérios de autoridade, obrigatoriedade da regra e dever foram os mais coerentes com o julgamento da ação como muito ruim. Em comparação ao Dilema 2 e ao Dilema 3, o último é aquele que tem a avaliação como ação menos errada, de acordo com os resultados.

Dando continuidade, apresentamos a seguir os resultados do segundo grupo de crianças. A tabela 10 apresenta as respostas para o Dilema 1, a tabela 11 para o Dilema 2 e a Tabela 12 para o dilema 3. Por fim, a Tabela 13 apresenta como as crianças julgaram de forma comparativa aos dilemas. Tratam-se, como nas respostas anteriores, das respostas para as quais utilizamos a escala de likert e identificamos como as crianças julgavam ação, autoridade, regra e dever em cada dilema. Por fim, o julgamento da ação mais errada por este grupo:

Grupo 2: 4 e 5 anos**Tabela 7**

Dilema 1- Bater no outro

Tipo de Julgamento	Muito Ruim	Bom	Pouco Ruim
1 (avalia a ação)	34		2
2 (autoridade)	32		
3 (regra)	34	1	1
4 (dever)	36		

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 8

Dilema 2 - Pegar o lanche do outro

Tipo de Julgamento	Muito Ruim	Bom	Pouco Ruim
1 (avalia a ação)	23		13
2 (autoridade)	32		3
3 (regra)	23	1	12
4 (dever)	23	1	12

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 9

Dilema 3 - Comer com a mão

Tipo de Julgamento	Muito Ruim	Bom	Pouco ruim
1 (avalia a ação)	19	1	16
2 (autoridade)	15	4	17
3 (regra)	20		15
4 (dever)	21		15

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 10

Comparação entre as histórias - qual é a mais errada?

Bater	Pegar o lanche	Comer com a mão
22	2	1
Bater e pegar o lanche	As três crianças	
6	5	

Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme as tabelas nos mostram as crianças mais velhas também consideraram o Dilema 1 como o mais errado, além de ser o dilema nos quais os critérios de autoridade, obrigatoriedade da regra e dever foram os mais coerentes com o julgamento da ação como muito ruim. Em comparação ao Dilema 2 e ao Dilema 3, as diferenças ficam ainda mais demarcadas e, novamente, o último Dilema é aquele que tem a avaliação como ação menos errada, de acordo com os resultados.

E para finalizar, as tabelas a seguir mostram os resultados de forma geral, considerando os dois Grupos (1 e 2), para que tenhamos um olhar global dos julgamentos realizados pelas crianças, avaliando como julgaram as três situações e as considerações com relação à ação, autoridade, regra e dever. Logo, a tabela 14 apresenta as respostas para o Dilema 1, a tabela 15 para o Dilema 2 e a Tabela 16 para o dilema 3. Por fim, a Tabela 17 apresenta como as crianças julgaram de forma comparativa aos dilemas. Conforme as tabelas anteriores nos mostram as crianças consideraram o Dilema 1 como o mais errado, diferenciando claramente a natureza da ação entre os três dilemas.

Grupo 1: 2 e 3 anos e Grupo 2: 4 e 5 anos

Tabela 11

Dilema 1- Bater no outro

Tipo de Julgamento	Muito Ruim	Bom	Pouco Ruim
1 (avalia a ação)	61	4	1
2 (autoridade)	55	3	8
3 (regra)	58	7	6
4 (dever)	58	7	4

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 12

Dilema 2 - Pegar lanche do outro

Tipo de Julgamento	Muito Ruim	Bom	Pouco ruim
1 (avalia a ação)	41	7	20
2 (autoridade)	49	4	14
3 (regra)	38	6	24
4 (dever)	37	11	20

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 13

Dilema 3 - Comer com a mão

Tipo de julgamento	Muito Ruim	Bom	Pouco ruim
1 (avalia a ação)	32	8	28
2 (autoridade)	23	15	30
3 (regra)	31	6	30
4 (dever)	33	7	27

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 14

Comparação entre as histórias - qual é a mais errada?

Bater	Pegar o lance	Comer com a mão
40	8	7
Pegar o lanche e bater	Nenhuma	As três
7	1	5

Fonte: Elaborada pela autora.

4.1.2 – Parte 2 – Sistema de codificação

Consideramos que as 68 crianças responderam a pesquisa, mas nem todas justificaram suas respostas ou responderam as duas questões finais que se tratavam de identificarem qual das três ações apresentadas nos dilemas seria a mais errada e por fim que criança deveria conversar com o professor ou outro adulto, conforme podemos verificar no quadro abaixo. Esta questão é relevante do ponto de vista da idade das crianças e da aquisição da linguagem ainda estar em construção neste período, variando assim entre respostas mais ou menos completas. O

fato será retomado quando falarmos dos resultados entre grupos. Com base nas categorias apresentadas acima, temos as respostas analisadas e justificadas apresentadas no Quadro 4 que codifica as justificativas do Dilema 1, o Quadro 5 que codifica as justificativas ao Dilema 2, eo Quadro 6 que codifica as justificativas ao Dilema 3 (os quadros são apresentados em sequência):

Quadro 4

Classificação das respostas do Dilema 1

Itens/ Tipos de respostas	Classificação por categorias
Dilema 1 (Sobre a ação de bater)	
1) Não está certo bater na amiga. É muito errado, porque é triste.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
2) Não está certo bater na amiga, porque é muito triste	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
3) Não está certo bater no amigo. É muito errado, porque é muito ruim e fica triste (apontou a carinha mais triste)	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
4) Não pode. Machuca.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
5) Não pode bater e se alguma amiga machucar tem que pedir desculpas. Ela não gostou.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
6) Não pode. Se bater na outra pessoa tem que falar desculpas. É um jeito de falar para quem está triste.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
7) Ele chora, fica triste.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
8) Dói.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
9) Não está certo, porque deixa a amiga dela triste.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
10) Não está certo. Dói muito e a pessoa não vai gostar que vai doer.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia, cuidado, bem-estar)
11) Não pode machucar né? Vai machucar a amiga.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia, cuidado, bem-estar)
12) Não pode. Machuca o outro. É muito ruim.	Com princípios morais Domínio moral
13) Errado. Não pode bater porque dói, amigo tem que ajudar.	Com princípios morais Domínio moral
14) Não pode, porque senão dói muito e eles são amigos.	Com princípios morais Domínio Moral
15) Errado. Não pode bater, porque dói, amigo tem que ajudar.	Com princípios morais Domínio moral
16) Não pode, porque senão dói muito e eles são amigos.	Com princípios morais Domínio moral

17) Ele vai chorar, é muito ruim.	Com princípios morais Domínio moral
18) Não pode. A amiga fica machucada.	Com princípios morais Domínio moral
19) Está pouco ruim se não bater forte. É pouco ruim.	Sem princípios morais Domínio Convencional
20) Não pode bater. É muito ruim. Pode doer a cabeça.	Com princípios morais Domínio moral
21) Não está certo bater no amigo. É muito errado. É muito grave.	Com princípios morais Domínio moral
22) Não está certo bater no amigo. É muito errado, porque a professora deixa de castigo.	Sem princípios morais Domínio convencional
23) Bater não está certo, o certo é conversar. Os meninos da sala às vezes batem quando querem algo.	Sem princípios morais Domínio convencional
24) Não está certo bater. É muito errado. A gente tem que falar com a professora que quer escolher o livro e pedir.	Sem princípios morais Domínio convencional
25) Não pode, porque é feio. Tem que ler o que o amigo escolheu, não pode ficar bravo. É muito ruim.	Sem princípios morais Domínio convencional (seguir normas, expectativa social)
26) Certo.	Sem princípios morais Domínio convencional
(Sobre Autoridade)	
1) A professora faz as regras. Se ela falar para bater, mesmo assim ninguém ia poder fazer isso.	Sem princípios morais Domínio Convencional (Categoricamente errado)
2) A professora. Machuca o amigo. É errado.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
3) Não sei quem faz as regras da escola, se a professora falasse que pode não poderia, porque é uma coisa muito errada e as crianças iam querer bater também. Eu não bateria, porque machuca.	Com princípios morais Domínio moral (empatia e cuidado)
4) A professora, mas se deixar bater está errado, porque não pode e dói.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
5) A orientadora e a monitora. Não pode, porque é desrespeitoso.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
6) A professora. Se falar que pode bater eu não bateria, ia tomar bronca.	Sem princípios morais Domínio Convencional (Autoridade que faz as regras)
7) A professora. Se ela falasse para bater não bateria. É muito feio: “isso não se faz.”	Sem princípios morais Domínio Convencional (Autoridade que faz as regras)
8) Os professores. A Elis falar isso não seria normal e não era muito legal. Se fosse regra, regra mesmo, podia, mas não pode.	Sem princípios morais Domínio Convencional (Autoridade que faz as regras)
9) É a professora e se ela falasse que poderia bater então não estaria tudo bem, porque ela é que manda em tudo.	Sem princípios morais Domínio Convencional (Autoridade que faz as regras)
10) A monitora da sala que faz as regras. Errado, muito errado bater.	Sem princípios morais Domínio Convencional (Autoridade que faz as regras)
10) Os amigos. Não pode.	Sem princípios morais

Domínio Convencional (Manter as regras)	
11) A professora. É que às vezes a gente pode bater.	Sem princípios morais Domínio Convencional
(Sobre regra)	
1) Não pode. Se bater forte parte o cérebro.	Com princípios morais Domínio Moral (Categoricamente errado)
2) Errado, não certo, porque batemos quando queremos.	Sem princípios morais Domínio Pessoal (Preferência individual)
3) Errado. Não deve bater.	Com princípios morais Domínio moral (empatia e cuidado)
(Sobre Dever)	
1) Não pode bater, porque machuca.	Com princípios morais Domínio Moral (Cuidado)
2) Sim, pode bater.	Sem princípios morais Domínio Convencional
3) Não, só se ela quiser.	Sem princípios morais Domínio Pessoal
4) Não. Pouco errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional
5) Não. Errado, muito errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional
6) Certo.	Sem princípios morais Domínio Convencional

Quadro 5

Classificação das respostas do Dilema 2

Itens/ Tipos de respostas	Classificação por categorias
Dilema 2 (Sobre a ação de pegar o lanche do outro)	
1) Não pode pegar o lanche. O amigo vai ficar com fome.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
2) pegar o lanche do amigo é muito errado, porque ele pode ficar triste.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
3) Está errado pegar o lanche, porque não ia sobrar nada para ela.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
4) Não está certo, porque se a pessoa fala que não tem que respeitar.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
5) É muito ruim. O amigo fica bravo e se pegar sem pedir fica triste e com fome.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e bem-estar)

6) Não pode. Só pode pegar se você pedir. É que nem o Davi que pega lanche e a gente fica muito triste e fala para ele.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia e cuidado)
7) pegar o lanche do amigo é muito errado, porque não ia sobrar nada para ele. Eu não pegaria, porque a maioria dos alimentos que trago são muito gostosos e como o meu mesmo.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia, bem-estar e cuidado)
8) Não pode, mas pego quando quero comer.	Sem princípios morais Domínio Pessoal (Preferência pessoal)
9) Não pode pegar o lanche de ninguém. É muito ruim.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter normas)
10) Não. Muito errado pegar.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter normas)
11) Pegar lanche do amigo está muito errado e eu nunca faria isso.	Sem princípios morais Domínio Convencional (preocupação em ser moral)
12) Não pode. Tem que pedir para ela ou ver se dá um pedacinho.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter normas)
13) Não pode. Ela não pediu antes.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter normas)
14) Não pode pegar, tem que falar: “amiga, posso comer um pouco?”	Sem princípios morais Domínio Convencional (expectativa)
15) Se falar que não pode, não pode. É triste.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter normas)
16) Pegar as coisas dos outros é igual ser ladrão. É muito errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional (ordem social)
17) Não pode, porque às vezes o amigo está doente e você vai comer o lanche dele mordido e pega doença.	Sem princípios morais Domínio Prudencial
18) Não pode, tem que perguntar, esperar o outro responder e depois pegar se ele deixar. O lanche é dele.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter normas)
19) Mais ou menos ruim, podia dar um pedaço, mas se comesse inteiro muito ruim.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter normas)
20) Tem que pedir. Se fosse comigo eu falaria com a professora e falaria para ela que estava errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional
(Sobre Autoridade)	
1) Se ela falasse que pode eu não pegaria, porque eu não poderia, porque eu não posso comer glúten, não ia sobrar lanche para os outros e nem para mim.	Sem princípios morais Domínio Prudencial (saúde)
2) A monitora da sala. Errado. Muito errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter a ordem)
3) A professora. Não pegaria mesmo se a professora deixasse, porque o lanche é do meu amigo e não da professora.	Com princípios morais Domínio Moral (empatia)
4) A professora, mas não pegaria para não levar bronca.	Sem princípios morais Domínio Pessoal
5) A professora, mas não pegaria se pudesse. Ia levar bronca e a mãe dele sempre coloca lanche para ele.	Sem princípios morais Domínio Convencional (medo da punição)

6) Se a professora permitisse não pegaria. Está muito errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter a ordem)
7) Os amigos. Não pode.	Sem princípios morais Domínio Convencional
8) As professoras. Certo.	Sem princípios morais Domínio Convencional (autoridade)
9) A mãe.	Sem princípios morais Domínio Convencional (autoridade)
10) A diretora. Errado. Muito errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional (manter a ordem)
11) Os adultos. Não pode.	Sem princípios morais Domínio Convencional
12) A Orientadora e a monitora. Não pode.	Sem princípios morais Domínio Convencional
13) A professora, podia pegar se deixasse.	Sem princípios morais Domínio Convencional
14) A professora. Pouco errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional
15) A professora. Muito errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional
16) Se a professora deixasse não poderia pegar. A criança que fez isso na história está muito errada.	Sem princípios morais Domínio Convencional

(Sobre Regra)

1) Seria muito errado pegar o lanche do amigo.	Sem princípios morais Domínio Convencional
2) Seria errado. Pouco errado pegar o lanche do amigo.	Sem princípios morais Domínio Convencional
3) Errado, mas pode pegar às vezes.	Sem princípios morais Domínio Convencional
4) Seria certo.	Sem princípios morais Domínio Convencional
5) Errado. Tem que pedir.	Sem princípios morais Domínio Convencional
6) Se pedir por favor pode.	Sem princípios morais Domínio Convencional

(Sobre Dever)

1) Não, só quando ela quiser.	Sem princípios morais Domínio Pessoal
2) Não. Muito errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional
3) Não. Pouco errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional

4) Sim. Certo.	Sem princípios morais Domínio Convencional
5) Se ele pedir é 1 (certo)	Sem princípios morais Domínio Convencional

Fonte: Elaborada pela autora.

Quadro 6

Classificação das respostas do Dilema 3

Itens/ Tipos de respostas	Classificação
Dilema 3 (Sobre a ação de comer com a mão)	
1) Comer com a mão está errado, porque suja tudo e a mãe fica brava.	Sem princípios morais Domínio Convencional
2) Não pode. A mãe nem deixa.	Sem princípios morais Domínio Convencional
3) Está errado comer com a mão, porque a mãe vai brigar. Minha mãe me deixa de castigo quando apronto.	Sem princípios morais Domínio Convencional
4) Não pode, porque engordura a mão toda e a mãe fica brava.	Sem princípios morais Domínio Convencional
(Sobre Autoridade)	
1) Se a minha mãe falasse para comer com a mão, mesmo sendo errado eu faria.	Sem princípios morais Domínio Convencional
2) Se a mãe falasse para comer eu não comeria.	Sem princípios morais Domínio Convencional
3) A orientadora e a monitora, aí pode, mas por mim não pode.	Sem princípios morais Domínio Convencional
4) A professora, os avós dela deixam comer com a mão, mas os pais não deixam.	Sem princípios morais Domínio Convencional
(Sobre Regra)	
1) Seria errado. Tem que comer de colher.	Sem princípios morais Domínio Convencional
2) Errado. Pouco errado. Só é certo comer de colher.	Sem princípios morais Domínio Convencional
3) Errado. Pouco errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional
4) Os dois, porque eu como com os dois.	Sem princípios morais Domínio Convencional

5) Seria certo.	Sem princípios morais Domínio Convencional
6) Tem que comer com o garfo e limpar a boca e as mãos.	Sem princípios morais Domínio Convencional

(Sobre Dever)

1) Não. Muito errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional
2) Eu não comeria sem garfo.	Sem princípios morais Domínio Convencional
3) Não, pouco errado.	Sem princípios morais Domínio Convencional
4) Não pode, só se for pizza e se a mãe deixar.	Sem princípios morais Domínio Convencional
5) Sim certo.	Sem princípios morais Domínio Convencional
6) Não. Muito errado. Tem que comer com a colher.	Sem princípios morais Domínio Convencional

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados do sistema de codificação das justificativas dadas aos dilemas 1, 2 e 3, ampliam nossa compreensão sobre o critério que as crianças usaram para julgar as situações apresentadas para cada um deles. As tabelas anteriormente apresentadas organizadas numericamente mostraram como as crianças julgaram, usando as carinhas que sinalizaram muito ruim, pouco ruim ou bom, mas as justificativas das crianças apresentadas nos Quadros 4, 5 e 6 mostram como as crianças explicaram esta escolha e se tais justificativas sustentam e explicam as respostas das crianças quando ampliamos o julgamento da ação para a consideração da figura da autoridade, a relação com a regra e o dever.

No dilema 1 identificamos nas respostas maior preocupação com o bem-estar do outro e como principais justificativas temos o não machucar e o não deixar doer, deixar triste, o choro, a preocupação com a dor, que diante desta ação precisam se desculpar, ter que ajudar, além da expectativa de que amigos ajudam, não machucam. Ainda sobre esta ação, mesmo que a autoridade concordasse continuam respondendo que não poderia e seria desrespeitoso.

No dilema 2 as justificativas revelaram tanto o bem-estar como a preocupação com o que deve ser feito socialmente numa situação como esta. Justificativas como não deixar o outro com fome, triste ou ter que pedir diante desta vontade justificam as respostas que consideram esta ação errada. Neste dilema aparecem respostas que revelam a preocupação com o pedir ou o dividir, para que o outro não ficasse sem nada. Quando a autoridade entra na questão aparecem

respostas com receio da bronca e do que tal ação poderia trazer como consequência. Se o adulto permitisse ainda assim esta ação não poderia ser feita.

No dilema 3 as respostas mostraram a preocupação das crianças com a sujeira, com a ação de comer utilizando talheres, fato esperado pela sociedade e a preocupação com a consequência diante da desobediência da mãe ou de outro adulto. Nesta situação aparecem também respostas que julgam pouco errada esta ação e que depende o que se vai comer, no caso de lanches, não haveria problema desta ação acontecer. Ainda assim, as crianças não acham que comer com a mão seja uma ação indicada. A análise comparativa das respostas que as crianças deram nos três dilemas revelam que elas utilizaram diferentes critérios para julgarem as diferentes ações.

4.1.3 Parte 3 – Comparações de média

A entrevista Social foi composta por três dilemas que foram analisados individualmente e depois de forma comparativa para compreendermos melhor que critérios as crianças usam para julgarem moralmente situações do cotidiano escolar. Para cada Dilema apresentado houve as análises das respostas, considerando critérios: entre as idades, portanto Grupo 1 (2 e 3 anos) e Grupo 2 (4 e 5 anos), sexo, escola pública e privada. Também foram consideradas as relações das respostas sobre cada ação, a autoridade, a regra e o dever em cada contexto. A tabela com os scores utilizados para a análise de dados que agora apresentamos encontra-se em anexo (APÊNDICE 1).

RESULTADOS DO DILEMA

“Está tudo bem ou não bater no amigo? É um pouco ruim ou muito ruim? Quem faz as regras desta escola? E se (resposta da criança/ nome) dissesse que tudo bem bater. Seria errado ou certo? E se não houvesse regra sobre bater. Seria errado ou certo fazer isso? Deve-se bater?”

O primeiro dilema apresentado às crianças refere-se a uma situação de conflito envolvendo dano físico, ou seja, bater no outro com um livro, história seguida das perguntas que iniciam este texto e referem-se ao julgamento da ação, a relação com a autoridade, a regra e o dever.

A partir das respostas pudemos observar que diante deste dilema a maior parte das crianças (61 de 68) identificou a ação de bater como muito errada, avaliando na escala de likert como pontuação três, ou seja, a carinha mais triste. Nas justificativas sobre a questão de 52

respostas das 68 crianças, observamos que 18 julgaram muito ruim bater, 13 justificando ser muito ruim por machucar e doer, 5 dizendo que é triste, 1 que é muito grave, 1 dizendo que a criança agredida pode ficar brava, 1 justificando não poder bater por ficar de castigo, 2 disseram que diante desta ação precisa pedir desculpas, 1 justificou não poder bater no outro por fazer chorar, 4 disseram que é certo e 1 que às vezes.

Na comparação dos resultados entre os Grupos 1 e 2, referentes às diferentes idades obtivemos o resultado de diferença significativa entre as respostas nos dois grupos ($p = 0,028$). A média de respostas do G1 foi de 10,6875 com desvio padrão de 0,506 e a média do G2 foi de 12,4167, com desvio padrão 0,175, conforme as figuras 8 e 9. As crianças mais velhas, portanto, deram mais justificativas para suas respostas que as crianças mais novas, e no caso desse dilema, trataram-se de justificativas mais morais.

Na comparação dos resultados entre os sexos 1 e 2, referentes a meninas e meninos e obtivemos um resultado sem diferença significativa entre as respostas nos dois sexos ($p = 0,669$). A média do 1 (meninas) foi de 11,8205 com desvio padrão 0,295 e a média do 2 (meninos) foi de 11,3103 com desvio padrão 0,508. Logo, para o Dilema 1, meninos e meninas realizaram julgamentos semelhantes.

Nos resultados entre as escolas 1 e 2, referentes a pública e privada obtivemos um resultado com diferença significativa entre as respostas nas duas escolas ($p = 0,00$). A média do 1 (pública) foi de 10,7027 com desvio padrão 0,422 e a média do 2 (particular) foi de 12,6774 com desvio padrão 0,209. As crianças das escolas privadas deram justificativas com mais princípios morais, que as crianças da escola pública. Na verdade, o que aconteceu foi que a maioria das crianças das escolas públicas não davam justificativas para suas respostas.

Treze crianças da escola particular responderam: “Não pode, porque machuca.” Outras cinco crianças responderam: “Não pode bater. É muito triste.” Ainda duas crianças responderam “Precisa pedir desculpas.” Uma criança respondeu: “Não pode bater, é muito grave.” E mais uma criança respondeu: “É ruim bater, a criança pode ficar brava.”

RESULTADO DO DILEMA 2

“Está tudo bem ou não pegar o lanche do amigo? É um pouco ruim ou muito ruim? Quem faz as regras desta escola? E se (resposta da criança/ nome) dissesse que tudo bem bater. Seria errado ou certo então? E se não houvesse regra sobre pegar o lanche do outro. Seria errado ou certo fazer isso? Deve-se pegar o lanche de alguém?”

O segundo dilema apresentado às crianças refere-se a uma situação de conflito envolvendo dano, ou seja, pegar algo do outro. As questões sobre o dilema após o relato da história abrangem o julgamento da ação, a relação com a autoridade, a regra e o dever, descritas no início da análise deste dilema. Na comparação dos resultados entre os grupos 1 e 2, referentes às diferentes idades obtivemos resultados sem diferença significativa entre as respostas nos dois grupos ($p= 0,008$). A média geral das respostas foi de 10,44.

Na comparação dos resultados entre os sexos 1 e 2, referentes a meninas e meninos obtivemos resultados sem diferença significativa entre as respostas dos dois sexos ($p=0,277$). A média geral foi de 10,44.

Na comparação dos resultados entre as escolas 1 e 2, referentes à pública e privada obtivemos resultados sem diferença significativa entre as duas escolas ($p= 0,316$). A média geral de 10,044.

ANÁLISE DO DILEMA 3

“Está tudo bem ou não Bruno comer com a mão? É um pouco ruim ou muito ruim? Quem faz as regras desta escola? E se (resposta da criança/ nome) dissesse que tudo bem comer com a mão. Seria errado ou certo então? Deve-se comer com as mãos?”

O terceiro dilema apresentado às crianças refere-se a uma situação de conflito envolvendo uma situação convencional, ou seja, certa ou errada conforme a sociedade na qual vive. As questões sobre o dilema após o relato da história abrangem o julgamento da ação, a relação com a autoridade, a regra e o dever, descritas no início deste item.

Na comparação dos resultados entre os grupos 1 e 2, referentes à idade obtivemos um resultado com diferença significativa entre as respostas nos dois Grupos ($p= 0,04$). A média do G1= 8,6250 com desvio padrão 0,461 e a média do G2= 9,9444 com desvio padrão 0,300. Significa que o G1 considera menos errado e os mais velhos mais errado.

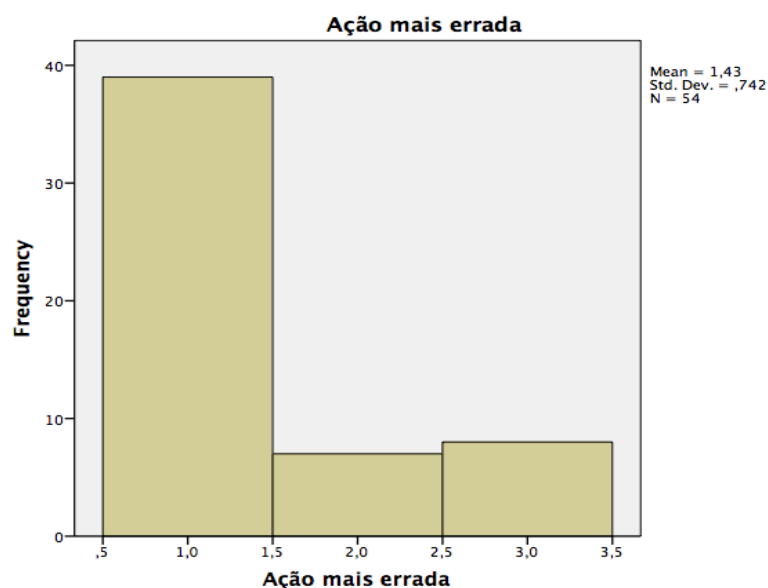
Na comparação dos resultados entre os sexos 1 e 2, referentes a meninas e meninos obtivemos um resultado sem diferença significativa entre as respostas nos dois sexos ($p= 0,674$). A média geral foi de 9,3235.

Na comparação dos resultados entre as escolas 1 e 2, referentes à pública e privada obtivemos um resultado sem diferença significativa entre as respostas nos dois sexos ($p= 0,884$). A média geral foi de 9,323.

COMPARAÇÃO ENTRE OS 3 DILEMAS _ QUAL SERIA A AÇÃO MAIS ERRADA?

A seguir apresentamos os resultados comparativos entre os três dilemas. Assim temos que de 68 crianças, 31 julgaram o ato de bater no outro o mais ruim, 8 julgaram que pegar o lanche seria o pior, seguido de 1 criança que julgou ser comer com a mão. Avaliações como bater e pegar o lanche estariam no mesmo julgamento por 6 crianças. A Figura 11 nos permite visualizar a comparação entre os dilemas.

Figura 11 : Comparação entre os dilemas.



Legenda: a primeira barra representa o primeiro dilema, seguida da segunda barra, como segundo dilema e terceira barra como terceiro dilema.

5 DISCUSSÃO

Para organizarmos a discussão dos dados, utilizaremos os objetivos do estudo como norteadores. Logo a discussão está dividida em 4 partes, sendo que em cada uma delas respondemos aos objetivos da presente pesquisa

5.1 – TIPOS DE JULGAMENTOS E JUSTIFICATIVAS PARA OS 3 DILEMAS

Para falarmos sobre os julgamentos e justificativas das crianças retomamos o problema de pesquisa do presente trabalho que foi investigar se crianças desde pequenas pensam sobre a moral e julgam de formas diferentes as situações prototípicas que vivem. Assim, diante dos três dilemas utilizados como instrumentos desejávamos identificar critérios utilizados para justificar

as respostas de julgamento. Seguem os dilemas: bater na outra criança (situação direta de dilema moral), retirar o lanche da outra criança (situação indireta de dilema moral), comer espaguete com as mãos (situação convencional).

O dilema 1 apresentou uma situação de dano direto, bater no outro. Diante da pergunta sobre o que as crianças achavam desta ação as respostas revelaram um julgamento como muito ruim na maioria delas (61 de 68 respostas). Nas justificativas dadas identificamos, em sua maioria, a preocupação com o dano físico e o bem-estar do outro. Seguem alguns exemplos de respostas: “Não está certo bater na amiga, porque é muito triste.”; “Não pode. Machuca”; “Não está certo e dói muito e a pessoa não vai gostar e vai doer.”

Com relação ao dilema 2, no qual as crianças refletiram sobre a ação de pegar o lanche do outro, julgaram que pegar algo de outra pessoa é errado, mas não tão errado quanto o dano físico ao outro. Sobre a questão escrevem as autoras Smetana e Ball (2016), sobre resultados consistentes em seus estudos mostrando que o dano concreto, que a criança pode ver a consequência, como ser machucado, aparece como mais errado nas respostas durante primeira infância (por exemplo, Helwig et al., 1995, 2001).

Conforme os resultados as crianças julgaram que pegar o lanche do outro pode ser muito ruim (41 respostas de 68) ou pouco ruim (20 respostas de 68), portanto, errado, mas não tão errado quanto à ação de bater. As justificativas das respostas das crianças quando julgaram muito ruim pegar o lanche do outro também revelaram a preocupação com o bem-estar, como seguem os exemplos: “Não pode pegar o lanche, o amigo vai ficar com fome.”; “Pegar o lanche do amigo é muito errado, porque ele pode ficar triste.” Porém, as justificativas mais frequentes foram de natureza convencional, pensando no que seria esperado socialmente nesta situação, como ter que pedir ao outro e aguardar uma autorização para pegar.

No dilema 3 e a ação de pegar comida com as mãos, o ato foi julgado como muito ruim por 32 das 68 crianças, pouco ruim por 28 das 68. Sobre julgar a ação como muito ruim escreve Smetana (1989), que as mães criam regras morais para seus filhos de dois a três anos com base nas necessidades ou no bem-estar das pessoas, mas justificam as regras sociais convencionais em termos de ordem social e regulação. Assim, aos três ou quatro anos de idade, as crianças pequenas consideram as violações morais como mais graves e menos revogáveis do que as violações de outras regras de domínio, justificando seus julgamentos em termos de injustiça e danos a outras pessoas envolvidas em violações morais (Nucci & Weber, 1995 Smetana, 1989). Esta afirmação justifica o número menor de crianças achando que esta seria uma ação muito grave, diferente das respostas dos outros dilemas com dano direto ou indireto. Em 68 crianças,

61 responderam que bater seria uma situação muito ruim, enquanto pegar o lanche de outro fica como a segunda ação mais indevida, sugerida por 41 crianças. O ato de comer com as mãos é julgado por 32 crianças como muito ruim, mas ainda assim, temos uma totalidade importante sobre a primeira ação, comparada às outras.

Os três dilemas possuem características diferentes. Escolhemos como uma situação a ser avaliada no contexto brasileiro o dilema 1, tratando-se de uma situação clássica, com a ação de bater no outro para avaliar os tipos de julgamentos que as crianças até 5 anos de idade fazem. A partir dos resultados acima, vale apontar que a pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa de desenvolvimento moral (GPDM), do qual fazemos parte, apresenta dados, ainda não publicados, que mostram crianças mais velhas respondendo com justificativas em maior número de natureza convencional do que encontramos nas respostas das crianças menores. Assim, o fato de machucar o outro passa a ser menos relevante do que levar bronca ou ficar de castigo, por exemplo (situações punitivas).

Os dados americanos, sobre a mesma questão com crianças mais velhas, revelam que as justificativas considerando o dano ao outro permanecem. Nossa hipótese é de que as mães, em conversas com seus filhos, devam explicar que esta ação não deve ser realizada para não machucar o outro, diferente do contexto brasileiro no qual as mães respondem que se os filhos baterem vão apanhar ou ficar de castigo, por exemplo.

A presente pesquisa mostrou, portanto, que as crianças julgam de formas distintas os diferentes dilemas apresentados como bater no outro (saliência moral direta), pegar o lanche (saliência moral indireta) e comer com a mão (convencional). Os resultados deste estudo revelam que as respostas entre as crianças de 2 a 5 anos apresentam diferenças por suas justificativas, considerando a aquisição da oralidade e a possibilidade de explicitar pensamentos sobre suas interpretações. Assim, é necessário coordenar os domínios de investigação com a explicação do pensamento e condutas (Turiel e Nucci, 2009).

As contribuições de Elliot Turiel (1984) ampliam as ideias de Piaget sobre como as crianças interpretam o mundo que a cerca. Este autor escreve sobre domínios e categorias no desenvolvimento cognitivo e social. Inicia a reflexão com o tema dos juízos sociais da criança, afirmando que estes não estão limitados ao processo de desenvolvimento, mas que a natureza dos domínios sociais é importante na compreensão do mundo social pela criança e fará a diferença no olhar da mesma em seus julgamentos desde pequena (Smetana & Jambon, 2015).

Ao compararmos os resultados e as leituras que as crianças fizeram dos três dilemas identificamos que elas julgaram as ações de formas diferentes, diferenciando os domínios. No

dilema 1, no qual apresentamos uma situação de dano físico direto, a maior parte das crianças justifica ser um ato muito errado, seguido de justificativas diversas, considerando Grupos 1 e 2 e as escolas públicas e particulares. De qualquer forma vale apontar que a expressão facial das crianças, na maioria das vezes, enquanto falávamos deste tema era diferente dos demais (uma face revelando aflição). No segundo dilema com ação de dano indireto as expressões eram de indignação, seguidas de muitas respostas sobre ser amigo e dever pedir ao invés de pegar. No último dilema, sobre comer com as mãos, as expressões eram mais tranquilas, já que tivemos mais respostas justificando ser um ato “pouco ruim”, ou de nojo quando justificavam a sujeira e saúde.

A comparação entre as três ações postas nos dilemas revelam que o dilema 1 foi julgado como o mais grave, seguido de pegar o lanche do outro e por fim, comer com as mãos. A análise das justificativas nos mostraram que o dano físico foi um critério utilizado no julgamento da criança desde os dois anos de idade nesta amostra. Assim, considerando que o outro pudesse sentir dor, ser machucado ou não estar bem, a resposta seria “muito ruim” para o que foi perguntado. Por esta razão o dilema 1, seguido do 2 apresentam julgamentos de serem ações mais graves do que comer com as mãos (dilema 1 com 61 respostas, dilema 2 com 41 e dilema 3 com 32). Os resultados numéricos, junto às justificativas apresentadas, revelam que as crianças pensam sobre o que é certo ou não e como devem agir desde pequenas.

Escrevem Dahl e Killen (2018), que para a moralidade qualquer experiência é relevante, já que desde o nascimento as crianças interagem com pessoas que ajudam e consolam, alimentando, acolhendo diante do choro (Richards e Bernal, 1972; Tronick, 1989; Hammond et al., 2017). Assim, a questão do cuidado consigo e com o outro é um princípio para decidir o que fazer ou não. Portanto, sobre as ações foram julgadas de forma diferente e a ação de bater no outro a mais grave.

Com relação às justificativas dadas pelas crianças, as respostas relacionadas ao primeiro dilema tiveram, como maioria, as respostas com as justificativas morais, mas também apareceram 18 justificativas convencionais que não pensavam no bem-estar do outro e sim no medo da punição ou na intenção de manter sempre normas, como seguem exemplos: “Não está certo bater no amigo. Está muito errado, porque a professora deixa de castigo.”; “Não pode bater, porque é feio. Tem que ler o que o amigo escolheu. Não pode ficar bravo. É muito ruim.”

Com relação às respostas das crianças, nos chama a atenção a diferenciação entre os domínios moral e convencional, já que no dilema 1 quase todas as crianças de nossa amostra apontavam a carinha triste diante do relato da história, com a ação de bater no outro, que se trata de saliência moral. Sobre a questão, pesquisas mostram que crianças a partir de 2,5 de

idade já revelam esta diferença quando se trata de ações com saliência moral, como é o caso (Smetana, 2006)

Identificamos que a relação de respeito às regras permanece, assim como o reconhecimento e respeito à autoridade. Porém, os critérios que as crianças utilizam para julgarem as situações do cotidiano vão além destas questões, conforme as respostas dadas e apresentadas nos resultados. Nelas, a criança questiona a autoridade e defende que mesmo que não houvesse regra não realizaria tal ação para não prejudicar o outro e que julgam as diferentes ações de formas diferentes.

Nas respostas das crianças observamos o respeito à autoridade pelo medo da punição, como algo que devem ter ouvido muito ou vivido situações que o fizeram responder desta forma. Portanto, as justificativas mostram que apesar de não julgarem tão errado comer com as mãos ainda assim não devem em nome das punição que tal ato geraria, como seguem exemplos: “Comer com a mão está errado, porque suja tudo e a mãe fica bem brava.”; “É ruim, vai dar trabalho para limpar.”; “Não pode. A mãe nem deixa.”; “Não, porque engordura a mão toda e a mãe fica brava.”

A seguir das questões sobre ação (se pode ou não fazer algo), o próximo item foi a relação desta ação com a autoridade. Quando perguntamos sobre quem fazia as regras na escola e continuamos questionando que se esta pessoa autorizasse determinada ação, se as crianças fariam ou não, as respostas foram as seguintes: sobre o primeiro dilema (bater no outro), se o adulto de referência deixasse bater ainda assim seria muito errado e não poderia (de 68 crianças, 55 deram esta resposta), 3 crianças julgaram ser bom se o adulto deixasse e 8 julgaram pouco ruim a situação.

Sobre a questão, vale pensarmos que as crianças constroem a moralidade por meio de interações recíprocas com seus ambientes (Dahl e Killen, 2018). A visão construtivista não busca separar elementos inatos e aprendidos da moralidade (Piaget, 1932). Essa visão também é apoiada por evidências de que as crianças têm muita experiência moral e relevante desde o início da vida, envolvendo ajudar e ser ajudada, prejudicar e ser prejudicada (Reddy et al., 2013; Dahl, 2015, 216^a, b; Hammond et al., 2017). Por estas experiências vividas as crianças avaliam as normas dos pais e outros adultos. (Dahl e Kim, 2014; Dahl, 2016b, Dahl e Killen, 2018).

Segundo Jambon, Smetana (2015), acredita-se que esses primeiros relacionamentos entre pais e filhos proporcionem a motivação para que as crianças cooperem de bom grado e avidamente com as tentativas de socialização do cuidador, uma orientação referida como comprometimento de conformidade. Por outro lado, os filhos de pais que compartilham poucas atividades positivas e mutuamente agradáveis com o filho, têm maior probabilidade de induzir

a complacência situacional, ou a adesão motivada e sustentada pela pressão dos pais e pelo medo da punição.

Assim, o modelo dos adultos e o respeito a eles pelo medo de perder seu amor (Piaget, 1932) faz-se presente, mas também um pensamento mais amplo que julga pela consequência da ação ou mesmo pela confiança que se tem neste adulto e no estranhamento que esta proposição traz, conforme respostas que seguem: “A professora faz as regras. Se ela falasse para bater mesmo assim ninguém poderia fazer isso.” (categoricamente errado); “A professora, mas se deixar bater está errado, porque não pode e dói.” (preocupação com o bem-estar); “Os professores. A Elis falar isso não seria normal e não era muito legal. Se regra, regra mesmo podia, mas não pode.” (estranhamento da autoridade promover a agressividade). Vale apontar que de 61 crianças que julgaram a ação de bater no outro como muito ruim, quando questionadas sobre a interferência da autoridade como “permissão” para realizarem tal ato, apenas 6 crianças mudaram suas respostas.

Com relação ao dilema 2, quando perguntamos se poderia pegar o lanche do outro se o adulto de referência deixasse, de 68 crianças 49 responderam que seria muito ruim, mesmo que o adulto de referência dissesse que tudo bem. Somente 4 crianças acharam que seria certo e 14 julgaram como pouco ruim se o adulto deixasse. No julgamento da ação tivemos 41 crianças julgando como muito ruim e o número aumenta quando relacionado a autoridade.

Sobre a questão, escreve La Taille (2006, p.104) sobre a teoria de Turiel e algo que nela deve ser aceito: as crianças têm uma certa capacidade para pensar moral, além da influência dos adultos. Assim, as respostas das crianças apresentaram a preocupação com o bem-estar do outro e empatia, como segue o exemplo: “A professora. Não pegaria mesmo se a professora deixasse, porque o lanche é do meu amigo e não da professora.”

Ainda sobre autoridade, as respostas das crianças apresentaram justificativas que consideraram a relação com o adulto como quem deve ser obedecido e a intenção de manterem as regras, como segue nos exemplos: “Se a mãe falasse para comer não comeria.”; “A orientadora e a monitora, aí pode, mas por mim não pode.”; “A professora, os avós deixam, mas os pais não deixam.”

Os resultados deste estudo, portanto, mostram que existem variáveis que interferem para que as crianças optem por uma ou outra resposta e uma delas é o bem-estar do outro, considerando a ação realizada. A autoridade é importante, mas não o suficiente para definir a resposta da criança. Tivemos mais de uma resposta na qual as crianças justificaram que mesmo o adulto mandando ter determinada ação, ainda assim não a fariam. Também contamos com

respostas que apontaram a relação de confiança à autoridade, justificando que adultos de referência, confiança e vínculo não dariam orientações que não fossem cuidadosas com o outro.

Ainda sobre a relação da criança com o adulto, como figura de autoridade, observamos, pelos resultados apresentados, que a criança considera critérios que vão além do respeito a autoridade para responder sobre as situações do cotidiano e julgar sobre o que é certo ou não fazer. Assim, ela não se submete a autoridade e nem depende da regra para julgar, mesmo as crianças pequenas em nossa amostra, resultado diferente do que Piaget encontrou sobre a questão. Para este autor, a criança tende a submeter-se ao adulto e as regras, independente de outras questões (1932/1994).

Dando continuidade a discussão, sabemos que nem sempre a criança que respondeu “não pode bater”, realmente agirá desta forma no dia a dia. Piaget (1932/1994) escreve sobre a prática e a consciência das regras, sendo a prática quando as crianças jogam e, em diferentes idades, aplicam as regras. Já a consciência da regra é a maneira pela qual as crianças de diferentes idades apresentam o caráter obrigatório das regras, a heteronomia (regra como lei) ou a autonomia (resultado de sua decisão) no jogo. Apesar deste autor ter pesquisado sobre os estágios das regras não debruçou seus estudos a investigar estas diferenças.

A presente pesquisa teve como inspiração um artigo americano, escrito pelas autoras Smethana, Ball e Apple em 2017, com o título “Seguindo minha cabeça e meu coração: integrando a empatia dos pré-escolares, teoria da mente e julgamentos morais.” Tal pesquisa contou com a participação de 108 crianças a partir de 3, 5 de idade.

Apesar de termos feito somente um recorte e uma adaptação ao contexto brasileiro a discussão dos resultados das duas pesquisas mostram pontos em comum que valem ser identificados. Os resultados da pesquisa americana revelam que a empatia está relacionada ao julgamento moral de formas distintas e que varia de acordo com o dano moral e o julgamento. Apesar de não utilizarmos nenhum instrumento para avaliarmos a empatia, vimos que este sentimento esteve presente nas respostas das crianças e seria uma questão interessante a dar continuidade na pesquisa brasileira.

As crianças americanas e brasileiras julgaram as situações que envolviam danos físicos como mais graves que injustiça. Portanto, o ato de pegar algo de outro é errado, mas não tão errado quanto bater. Este resultado revela a preocupação com o bem-estar do outro como critério para julgar uma situação.

Nos resultados americanos as crianças avaliaram situações do cotidiano, confiando nos sentimentos afetivos, considerando a presença ou ausência do sofrimento ao outro. Mas, as pesquisadoras observaram que se as crianças compreendem o impacto negativo do dano ou o

tratamento desigual de alguém não é preciso usar a empatia para reconhecer que a situação está errada, considerando a justiça. Nos resultados brasileiros o que vimos nas respostas foi justamente a empatia revelada quando justificavam uma ação como errada diante de um machucado ou dano ao outro. Como não tivemos dilemas relacionados a questões de danos psicológicos não temos como comparar a compreensão deste impacto negativo.

Ainda sobre empatia, os estudos americanos afirmam que ela pode facilitar os julgamentos morais, capacitando as crianças pequenas a identificarem as consequências danosas de outros. Mas, não esperavam e nem encontraram as mesmas associações para as convenções sociais que não envolvem danos.

Violações morais foram consideradas mais graves, mais erradas e com mais merecimento de punições na ausência de regras e autoridade e menos alterável que violações convencionais. No Brasil, identificamos as mesmas considerações, já que na ausência de regra ou figura de autoridade as crianças mantiveram um julgamento de muito grave.

A pesquisa americana identificou a faixa etária como um limitador para a generalização dos resultados, sugerindo pesquisas adicionais e a exploração de uma faixa etária mais ampla. Para tais autoras, a amostra de pesquisa também são crianças pequenas, sobre as quais fazem a consideração de que as habilidades verbais são limitadas nesta idade e, por essa razão, não conseguiram avaliar as justificativas, somente as respostas. Tivemos, no Brasil a mesma questão, identificando que as crianças de 4 e 5 anos justificaram suas respostas com maior clareza, enquanto os menores deram respostas mais indiferenciadas, respondendo “muito ruim”, “não deve”, por exemplo.

As autoras americanas acreditaram que investir nas respostas mais completas aumentaria a duração da entrevista e esta seria uma variável importante, considerando o tempo de atenção e paciência das crianças desta idade para as participações. Tais autoras sugerem que para pesquisas futuras avaliem o raciocínio das crianças para compreenderem as diferenças potenciais no desenvolvimento do julgamento moral. O foco da presente pesquisa foi o critério que as crianças utilizaram para julgar os três dilemas, mas pelos resultados compreendemos que a questão pode ser ampliada com outros instrumentos que nos ajudem a avaliar cada vez melhor o raciocínio delas.

As crianças que tiveram respostas compatíveis com o domínio convencional estavam preocupadas em manter as regras ou o que é esperado socialmente diante das questões apresentadas sobre o cotidiano. No caso das respostas morais, apresentaram justificativas que consideraram o entendimento de como os indivíduos devem se comportar uns com os outros, revelando preocupações com o bem-estar do outro, os direitos e a justiça.

Pelo número de respostas referentes ao domínio convencional compreendemos que apesar das crianças, desde pequenas, pensarem sobre ações que devem ser feitas ou não, sobre danos, a autoridade, as regras e o dever, o conhecimento social e compartilhado nas interações organiza as ideias e se reflete de forma evidente em suas respostas, principalmente nos dilemas 2 (dano indireto) e 3 (situação relacionada à convenção). Por outro lado, o que foi “ensinado” entra “em conflito” com sentimentos que farão a criança dizer, por exemplo, que mesmo se a professora deixasse bater não o faria.

Vale ressaltar que a identificação dos domínios precisa estar relacionada ao estudo do desenvolvimento para que haja conexão entre as diferentes formas de experiência social da criança e a construção dos domínios sociais. Sobre o domínio convencional, a segunda categoria, trata-se de condutas que coordenam as interações dos indivíduos nos sistemas sociais (Turiel, 1978b, 1979). Existe, portanto, um conhecimento compartilhado que o faz convencional (formas de falar, saudar, por exemplo). Proporciona ao sujeito saber o que se espera do outro, coordenando as interações entre as pessoas, mesmo não podendo dizer que a coordenação de interação é sinônimo de convenção. O indivíduo também coordena suas interações sem que impliquem em convenções. Estas têm uma função organizativa (Smetana & Jambon, 2015), tais respostas Morais e Convencionais são foco nos estudos da autora Smetana (2005) com crianças e provavelmente pesquisados por serem as justificativas mais frequentes.

5.2- DIFERENÇAS NAS RESPOSTAS QUANTO ÀS CATEGORIAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Sobre o dilema 1 as justificativas não apresentaram diferenças significantes com relação ao sexo e à idade, e sim respostas com características de justiça e de domínio moral. As justificativas das crianças consideraram dano físico, dor e choro como seguem exemplos: “Ele chora, fica triste”, “Dói”, “Não está certo e dói muito e a pessoa não vai gostar que vai doer.”

Ainda sobre este dilema, com relação às respostas das crianças que frequentam as escolas públicas e particulares nesta amostra, identificamos diferenças significantes no tipo de resposta, mais completa e com justificativas no caso das escolas particulares. Exemplos de respostas de crianças da escola particular: “Não pode, a amiga vai ficar machucada”, “Não pode bater, é muito ruim, vai doer a cabeça”. Exemplos das respostas da escola pública: “Não pode”; “É ruim”.

As respostas mais completas e justificativas mais claras das crianças que frequentam as escolas particulares, se devem ao trabalho de formação do professor que é realizado sobre o

tema do convívio, formação de grupo e conflitos, como é o caso da escola particular na qual realizamos a pesquisa. Este é um fato importante a ser considerado em pesquisas posteriores sobre a formação do professor, ampliando dados sobre a figura de autoridade e o modelo que representa (este assunto será retomado no item Contribuições Pedagógicas). Também seria indicado realizar a pesquisa em outras escolas com este foco, as que tem ou não um trabalho de formação do professor e comparar os resultados.

No dilema 2 as justificativas das respostas não apresentaram diferenças significantes com relação ao sexo, idade e tipos de escolas desta amostra. Tratando-se de uma ação de dano psicológico a empatia apareceu em muitas respostas de domínio moral. Seguem exemplos: “Não pode pegar o lanche, ele vai ficar com fome”, “Está errado pegar o lanche, porque não ia sobrar para ela”, “Pegar o lanche do amigo é muito errado, porque ela pode ficar triste”. Sobre a questão da afetividade escreve La Taille (2006) sobre um tipo de sensibilidade que sentimos em relação ao outro que faz nos colocarmos no lugar dele, comovendo-se.

Nas justificativas encontradas no dilema 1 e 2 de domínio convencional aparecem o medo à autoridade, como risco a uma punição, conforme os exemplos: “Não está certo bater, a professora deixa de castigo”, “A professora faz as regras, se falasse para bater eu não bateria, ia tomar bronca”. No dilema 2, as respostas convencionais revelam a preocupação em manter as normas, como nos exemplos: “Não pode. Não pediu antes”, “Se falar que não pode, não pode. É triste.”

No dilema 3 as justificativas das respostas não apresentaram diferenças significantes com relação ao sexo e às escolas particulares e públicas. Com relação à idade, na amostra desta pesquisa, os dados apresentam diferenças significantes. Tivemos assim, as crianças de 2 e 3 anos, pertencentes ao Grupo 1, considerando menos errado comer com as mãos, enquanto as crianças mais velhas, de 4 e 5 anos, pertencentes ao Grupo 2, julgaram mais errado comer com as mãos.

As justificativas encontradas no dilema 3 foram de domínio convencional e este fato se deve, provavelmente, ao que foi ensinado pelos pais ou adultos de referência à criança sobre esta conduta. Vale apontar que o dilema 3 é o único em outro contexto, já que os dilemas 1 e 2 acontecem na escola e o 3 em casa. Desta forma, as crianças referem-se às mães como autoridade em casa, como seguem as respostas: “Não pode comer com a mão, só se for pizza e se a mãe deixar”, “Não pode, porque engordura a mão toda e a mãe fica brava”, “Não pode, a mãe nem deixa”. Sobre este tipo de justificativa escreve Piaget (1932) que intervenções do adulto ligadas à coação não ajudam a criança a alcançar a autonomia moral, pois elas agem “corretamente” na presença da autoridade e de maneira diferente na sua ausência.

5. 3 RELAÇÕES ENTRE: AÇÃO, AUTORIDADE, REGRA E DEVER

Conforme os dados apresentados, para cada um dos três dilemas foram feitas questões para que compreendêssemos como a criança julgaria determinada situação considerando a ação, a autoridade, a regra e o dever. Nosso intuito foi de identificar se uma ação considerada inicialmente muito ruim pela criança seria avaliada de outra forma se um adulto a permitisse ou se não houvesse uma regra que orientasse tal conduta. Por fim, diante da breve reflexão que a criança faria enquanto responde as questões anteriores perguntar se a criança acha que esta ação deve ou não ser feita.

Conforme já mencionado no subcapítulo anterior, os resultados desta pesquisa mostraram que as três ações, postas nos dilemas, foram julgadas de formas diferentes e que a maior parte das crianças julgou a ação de bater no outro como a mais errada, pelo dano físico que causaria ao outro.

Sobre autoridade, identificamos que há o respeito ao adulto de referência, mas que este respeito não é o suficiente para que a criança responda segundo o que este adulto pede ou autoriza. O pensamento da criança vai além da autorização, mas sentido a reflexão sobre o que determinada ação teria como resultado. A seguir retomamos o número de respostas que nos ajudam a compreender esta questão, somadas às justificativas.

No dilema 1, de 68 crianças, 23 responderam que mesmo se o adulto deixasse esta ação estaria errada, seguido de 6 respostas que julgaram pouco ruim e 3 que julgaram uma boa ação, diante da permissão. As justificativas foram o não machucar, o doer e o cuidado com o outro.

No dilema 2, tivemos 17 crianças que julgaram esta ação como muito ruim mesmo diante da permissão do adulto, 11 crianças julgaram como pouco ruim e 4 como boas. As justificativas foram a preocupação com deixar o outro com fome, triste, ser desrespeitoso ou levar bronca.

No dilema 3, tivemos 13 crianças julgando como pouco ruim esta ação diante da permissão do adulto, seguido de 11 respostas que julgaram como boa ação e 8 julgaram como muito ruim. As justificativas foram não sujar, que devemos comer com talheres, mas que a depender do alimento se pode comer com as mãos e diante da permissão ela passa a ser possível.

Com relação às regras e sua legitimidade vale ressaltar sobre a relação “regras e respeito a elas” por parte da criança, que tem a ver com a sua consciência. A criança recebe as regras elaboradas pelos adultos e aprende a respeitá-las, mas quase nunca tais regras são elaboradas com foco na sua necessidade e, na maioria das vezes, são passadas através de gerações.

Encontra-se aqui, portanto, uma dificuldade de análise, a fim de se diferenciar aquilo que provém do conteúdo das regras daquilo que provém do respeito da criança pelos seus próprios pais (Piaget, 1932/ 1994 p. 23).

Nos resultados obtidos no dilema 1 observamos que de 68 crianças 58 responderam que mesmo não havendo regra as crianças não deveriam ter este tipo de ação. Seguido de 7 crianças respondendo que seria tudo bem bater no outro se não houvesse regra e 6 relatando ser algo pouco ruim. Estes resultados nos fazem pensar que além da regra ter a sua função organizadora e das crianças compreenderem que deve ser seguida, mesmo não compreendendo seu valor de imediato, a ação que resultará desta regra, e sua consequência, também são consideradas. Com relação às crianças pequenas do Grupo 1 (2 e 3 anos de idade) que não justificaram a questão, mas responderam que mesmo na ausência da regra este fator não deve acontecer pensamos que a convenção e a autoridade, neste caso, se fazem presentes como “responsáveis” por acreditarem que não haveria forma de aceitação de um ato como este, mesmo sem justificá-lo. Assim, seguem duas respostas como exemplo: “Errado, não deve bater.” (manter as regras, convencionalmente); “Não pode, se bater forte parte o cérebro.” (neste caso a consideração do bem-estar, cuidado).

Nos resultados obtidos no dilema 2, com a relação à regra, de 68 crianças, 38 responderam que se não houvesse regras seria muito ruim pegar o lanche do outro, seguido de 6 que julgaram poder pegar e 24 julgaram pouco ruim esta ação se não houvesse regra. Nas respostas das crianças observamos a maior parte das justificativas com a preocupação de manter as regras: “Seria muito errado pegar o lanche do amigo”; “Errado. Tem que pedir”; “Se pedir por favor pode.” E também justificaram com a preocupação de manter as regras: “Se a professora permitisse eu não pegaria, está muito errado”; “A diretora. Errado, muito errado.”

No dilema 3, ainda sobre as regras relacionadas ao ato de comer com as mãos, 31 crianças responderam que se não houvesse regras sobre a questão seria muito ruim, seguido de 6 julgamentos de que seria certo e 30 respostas como pouco ruim. Novamente encontramos resultados nos quais as crianças diferem que comer com as mãos não seria tão grave quanto bater no outro ou pegar o lanche. Também apareceu a preocupação em manter regras estabelecidas sobre a hora do lanche, um momento da rotina bastante conhecido pelas crianças que frequentam a escola e com orientações que devem ser dadas para a organização deste momento, como segue: “Não pode pegar o lanche de ninguém. É muito ruim.” As respostas das crianças revelaram a intenção de manter as regras: “Seria errado. Tem que comer de colher”; “Errado. Pouco errado. Só é certo comer de colher”; “Tem que comer de garfo e limpar a boca

e as mãos.” Portanto, com relação às regras, existindo ou não, as crianças mantiveram suas respostas. Vale retomar aqui o contexto deste dilema, em casa, diferente dos dilemas 1 e 2 que acontecem na escola. De qualquer forma, orientações sobre as condutas para alimentar-se aparecem nos dois contextos e são revelados nas justificativas que foram apresentadas.

A próxima análise será com relação ao dever, que no dilema 1, após questionarmos se devemos ou não bater no outro tivemos 58 respostas de que não se deve bater, seguida de 7 respostas de que se deve e 4 de que seria pouco ruim. Observamos, por estes dados, que as crianças mantiveram a resposta de que não se deve bater, mas sobre a questão tivemos poucas justificativas: “Não pode, porque machuca”, “Não, mas é pouco errado”, “Não, só se a outra pessoa quiser”. Pensar no dever ou não fazer algo é uma capacidade conjunta das dimensões intelectuais e afetivas na criança, que, como vimos, já é capaz de compreenderem “o que fazem” e o que “devem fazer”. Portanto, os deveres, ainda que frágeis e na forma de regras, fazem parte das inspirações para condutas que as crianças vão ter (La Taille, 2006).

Seguindo nossa reflexão, no dilema 2, quando perguntamos se devemos pegar o lanche do outro, as respostas foram: “Não. Muito errado.”; “Se ele pedir é certo.” Escrevem Jambon e Smetana (2015) que as crianças, conforme crescem são cada vez mais capazes de levar em conta as crenças morais e factuais na avaliação de suas experiências sociais e motivações por trás de eventos morais ou transgressões. Conforme escrito acima sobre o tema, esta é uma situação bastante conhecida pelas crianças, por se tratar de um momento da rotina diária, já que todas as crianças entrevistadas frequentam a escola. Acreditamos que diferentes conflitos aconteceram neste momento da rotina e encaminhamentos foram dados quando alguma criança pegou o lanche da outra. A partir destas vivências e relações as crianças avaliam tal questão, julgando e justificando.

Sobre o dilema 3, quando perguntamos se devemos ou não comer com as mãos foi julgado por 33 crianças como muito errado, por 7 como certo e 27 pouco ruim. Aqui vale lembrarmos Dahl e Killen, (2018), que segundo a Teoria do Domínio Social as crianças num processo ativo e construtivista vão adquirindo obrigações generalizáveis sobre o tratamento justo e igual ao outro, assim interpretam e avaliam experiências sociais, algumas vezes concordando e outras discordando das normas da comunidade (Nucci, 2005).

Os mesmos autores escrevem que as crianças constroem conceitos avaliativos por suas experiências sociais, aprendendo sobre convenções ou normas religiosas adotadas por seus pais e outros membros da comunidade (Turiel, 1983; Killen e Smetana, 2015).

Segundo a autora Maria Isabel Leme (2004), a cultura representa um sistema de padrões de ação e interação simbólicos. Estes são construídos e partilhados por um grupo de pessoas que dão significado à vida e perpetuam de uma geração para a outra (De Vos, Marsella e Hsu, 1985; Raeff, 1997). Por esta afirmação, acreditamos que se as crianças vivessem outro tipo de situação e intervenção quando comessem com a mão poderiam ter outro tipo de julgamento.

Quando se trata de uma questão mais convencional, como é o caso, os indivíduos são ativos na interpretação dos significados da experiência e também criam e negociam na interação (Leme, 2004). As crianças responderam: “Não. Muito errado”; “Eu não comeria sem garfo. Não pode. Só se for pizza e a mãe deixar.”

A Teoria dos Domínios Sociais investiga como diferentes contextos, incluindo os papéis sociais e as relações sociais, influenciam os julgamentos, ampliando ainda mais as lentes, as consistências e variações nos julgamentos devido às influências culturais (Smetana, 2006).

Como conclusão das correlações, observamos que o bem-estar do outro é um critério bastante utilizado nas justificativas das respostas das crianças que julgam atos como ruim ou muito ruim nos três dilemas e que independente da autoridade ou regra existirem os julgamentos não mudam, seguindo este princípio. Reiteramos os julgamentos realizados de formas diferentes pelas crianças nos três dilemas, considerando menos grave comer com as mãos do que bater em alguém ou tirar o lanche de outro, atos com danos diretos ou indiretos. De qualquer forma, a autoridade e as regras são reconhecidas e consideradas, mas além disso há reflexão destas ações, que faz também a criança responder sobre o dever, reafirmando que não se deve bater, nem pegar o lanche do outro e que apesar de não dever comer com a mão, se acontecer não será tão grave e nem prejudicará ninguém como as ações dos dilemas 1 e 2.

5.4 – DIMENSÕES AFETIVAS DA MORAL

A partir de Piaget (1932), Turiel (1993), Smetana (2016) e La Taille (2006) compreendemos que sentimentos estão presentes nas crianças desde o nascimento e interferem no julgamento das situações. Piaget escreve sobre afetividade e sentimentos seminormativos, La Taille (2006) segue falando da relação da moral numa dimensão afetiva e de sentimentos versus o querer agir moralmente.

Segundo Jambon e Smetana (2015), na pesquisa de desenvolvimento contemporânea, a empatia é mais comumente definida como uma resposta emocional decorrente da percepção da condição do outro ou estado afetivo, refletindo o que a outra pessoa está sentindo (Eisenberg, Spinrad, & Sadovsky, 2006; Hoffman, 2000). Vemos nas respostas das crianças,

principalmente relacionadas ao Dilema 1, um sentimento de preocupação com o bem-estar diante da agressão.

Vale apontar que a simpatia difere da empatia, na medida em que não envolve sentir o que a outra pessoa sente, mas, em vez disso, envolve preocupação decorrente da apreensão da experiência ou estado negativo ou angustiante de outra pessoa. Assim, embora a empatia possa se aplicar tanto às experiências compartilhadas negativas quanto positivas (por exemplo, sentir-se feliz quando os outros são felizes), a simpatia refere-se especificamente a sentimentos de preocupação, tristeza ou tristeza pelos outros. Considera-se mais madura no desenvolvimento que a empatia (Jambon e Smetana, 2015). Ainda sob o olhar destes autores, nos primeiros anos escolares, as crianças também justificam seus julgamentos sobre eventos morais com preocupações com danos ou bem-estar, justiça ou direitos e obrigações, enquanto justificam eventos convencionais com apelos à autoridade, tradição, ordem social e normas culturais.

Portanto, é a partir do sentimento de respeito (amor e temor) pelo adulto que a criança começa a imitar as regras, para num segundo momento pensar sobre elas e ao longo de seu desenvolvimento avaliá-las, com um pensamento cada vez mais autônomo, não cumprir somente por obediência, mas por escolha e valor (Caetano, 2013).

Dever ou não fazer algo também está relacionado à dimensão afetiva e ao olhar que se tem do outro e das relações. Para La Taille (2006), existem sentimentos que inspiram o querer agir moralmente que devem ser entendidos como relacionados ao convívio social da criança.

A simpatia é um sentimento experimentado pela criança desde pequena, desempenha um papel importante no despertar do senso moral, já que sensibilizada pelo outro consegue se descentrar e compreender o ponto de vista do outro e este descentramento é um processo essencial do desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral (La Taille, 2006). Neste sentido temos respostas como: “Não pode bater, porque machuca”. “Não, é errado, muito errado.”

Escreve La Taille (2006), que no início da gênese da moralidade a simpatia desempenha um papel importante, já que os pequeninos concebem melhor a generosidade do que a justiça. E é por simpatia, e não obediência, que a criança valoriza a generosidade. Apesar da autoridade ser bastante presente na vida das crianças outros sentimentos comparecem. O autor completa a ideia de que o importante diante desta questão é compreendermos que, na fase de despertar do senso moral, já se encontra um sentimento, a simpatia, que contribuirá para tal o desenvolvimento da generosidade, por exemplo. Assim, pensando na relação com o outro a criança justifica que não se deve bater para resolver situações como a do dilema.

Pela Teoria do Domínio Social, o comportamento de ajuda não é necessariamente moral, mas reflete um passo em direção à aquisição da Moralidade. Os indivíduos podem julgar em alguns contextos ser moralmente bom ou mesmo obrigatório ajudar, enquanto em outras situações a ajuda pode ser vista como indesejável quando se trata, por exemplo, de ajudar em atos como roubar ou trapacear (Miller et al., Kahn, 1992; Killen e Turiel, 1998; Turiel, 2015b). As avaliações do comportamento de ajuda devem ter relação com o objetivo da ação e a base da motivação para ajudar o outro.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais serão divididas em quatro partes: contribuições relevantes e limites observados nesta pesquisa, sugestões de pesquisas futuras, e, por fim, as implicações pedagógicas a partir do que foi analisado.

6.1 Parte 1 – CONTRIBUIÇÕES RELEVANTES

Nossas intenções nesta presente pesquisa é trazer contribuições importantes para a Psicologia Moral, considerando que encontramos hoje uma diversidade nos métodos de pesquisa que utilizam instrumentos variados e que tal diversidade se dá também por abordagens teóricas e conceitos decorrentes. Assim, ao adaptarmos instrumentos adequando às possibilidades das crianças desde os dois anos de idade, optando por dilemas do cotidiano como instrumentos para que elas compreendam as tramas e julguem as situações, contribuimos para ampliar as possibilidades de pesquisa deste sujeito (crianças de 2 e 3 anos de idade), sobre o qual ainda não encontramos muitas pesquisas relacionadas ao tema da Moral.

Além dos instrumentos utilizados, outra contribuição foi o diálogo entre os estudos de Piaget, Yves de La Taille e a Teoria dos Domínios Sociais que fundamentou a análise dos resultados desta pesquisa, relacionando os dados às teorias e ampliando olhares sobre o sujeito, as interações e critérios que considera num julgamento sobre seu cotidiano, considerando os domínios propostos pela teoria: moral, pessoal, convencional e prudencial.

Confirmamos, pelos dados da pesquisa, que as crianças pensam sobre a moral (o que é certo ou errado) desde cedo, julgando as situações de formas diferentes. As respostas dos participantes nos mostraram, em primeiro lugar, que as crianças, desde os dois anos de idade, observam as relações sociais e afetivas, pensam sobre as questões destas relações, tentando compreender o que é certo e errado, fato esperado por nós com base em Turiel (2018).

Esperamos que os dados desta pesquisa representem contribuições importantes às pesquisas realizadas no Brasil, sobre os critérios que as crianças usam para julgarem as

situações do cotidiano, analisada sob a Teoria dos Domínios Sociais. O fato da amostra ter considerado crianças a partir de 2 anos de idade também representa contribuições, já que apresentaram respostas revelando que nesta idade já pensam sobre o que é certo ou errado, independente da autoridade.

Tornar esta pesquisa relevante foi nossa intenção, devido ela contribuir diretamente ou indiretamente para o programa de Psicologia Escolar e de Desenvolvimento Humano (PSA), com dados que cumprem com objetivos propostos para o programa a qual esta pesquisa pertence. Segundo o site do Instituto de Psicologia da USP, o primeiro objetivo do programa de Psicologia Escolar e de Desenvolvimento Humano é o desenvolvimento do conhecimento neste campo da Psicologia e o tema escolhido para esta pesquisa atende a este objetivo, já que compreender como a criança pensa e que critérios usa para julgar situações do cotidiano ajudam a pensar e planejar atividades e intervenções em favor do desenvolvimento infantil.

O segundo objetivo deste programa é a formação de docentes e pesquisadores que possam fazer frente às demandas sociais e atuem nas áreas de Educação, Saúde, Assistência Social e Direitos Humanos. Acreditamos que toda pesquisa que revela situações sociais como esta, (quando a criança revela como pensa as relações), nos fazem refletir com mais profundidade sobre como podemos contribuir socialmente, inclusive utilizando recursos da própria universidade, como atuar com as famílias que frequentam o LEDA (Laboratório de estudo, desenvolvimento e aprendizagem), por exemplo, num trabalho de formação de pais.

Por fim, o objetivo de articular e realizar ações conjuntas com grupos de pesquisa de diferentes instituições de ensino e pesquisa, visando a ampliação da pesquisa nas áreas acima delimitadas, estimulando o intercâmbio acadêmico e aprimorando a formação, nacional e internacional. Conforme mencionado nesta dissertação, o instrumento utilizado foi adaptado de um instrumento americano e na parte 3 da discussão apresentaremos dados comparativos. Em artigos futuros seguiremos relacionando informações entre pesquisas.

6.2 Parte 2- LIMITES OBSERVADOS

O primeiro limite a ser apontado se refere a escolha do instrumento, definido a partir do que se deseja pesquisar e no caso desta pesquisa escolhemos a escala de likert e a Entrevista de Eventos Sociais com os dilemas prototípicos. Toda a escolha é também limitadora em algum sentido. Se, por um lado consideramos a idade das crianças e o tempo de duração da aplicação do instrumento, por outro, poderíamos ter encontrado outras informações que complementassem a entrevista, como observação, situações em vinhetas, teatros, por exemplo.

A escolha dos instrumentos poderia ter sido ampliada em favor de outros objetivos relacionados ao tema, conforme o artigo utilizado como base, no qual pesquisaram sobre a empatia e a teoria da mente. Estes podem ser os próximos passos para esta pesquisa.

A escolha dos dilemas foi feita com o objetivo de apresentarmos às crianças brasileiras um contexto relevante em suas vivências. O dilema 1 como clássico sobre dano físico e direto, o dilema 2 como dano indireto e o dilema 3 como convencional. Na pesquisa americana uma situação convencional bastante relevante na sociedade é chamar pelo primeiro nome, identificado como falta de respeito, mas esta situação não se aplica às nossas crianças. Os dilemas 1 e 2 são apresentados no ambiente escolar, enquanto o terceiro no ambiente familiar. Este fato revela um limite, já que a criança não mantém o mesmo contexto nas suas respostas, mudando a figura de autoridade, por exemplo. Apesar do medo da punição aparecer no contexto escolar e familiar, tivemos mais respostas sobre a questão no contexto familiar. Seguem respostas: “A professora faz as regras. Se ela falasse para bater, mesmo assim ninguém ia poder fazer isso”, “Não pode, a mãe não deixa”, “Não pode, porque engordura a mão e a mãe fica brava”.

Por falar em próximos passos, a dimensão afetiva foi percebida com clareza nas ações e respostas das crianças durante a aplicação dos instrumentos, mas na presente pesquisa este não foi um foco considerado. Portanto, não havia nenhum instrumento e avaliação ou medição desta questão. Seria importante ampliar dados sobre a afetividade, inclusive com a possibilidade de utilizar instrumentos sugeridos no próprio artigo utilizado como base desta pesquisa, que considerou instrumentos para analisar a empatia da criança.

Consideramos também que o número de participantes desta pesquisa precisa ser ampliado e repetido em outros contextos e escolas para que tenhamos uma análise social mais ampla e afirmações que nos tragam mais elementos para seguirmos pesquisando e planejando situações que contribuirão socialmente para a formação das crianças, dos pais, professores e demais responsáveis por ela.

6.3 Parte 3- PESQUISAS FUTURAS

Pesquisas futuras devem examinar os sentimentos morais envolvidos nos critérios que as crianças usam para julgar diferentes situações do cotidiano. Estudo recentes mostram a empatia como um sentimento bastante considerado, valeria pesquisar que outros sentimentos estão em jogo nos julgamentos de crianças nos mesmos grupos (2 e 3, 4 e 5 anos de idade), mesmo compreendendo que desde as pesquisas de Piaget (1932), existem conquistas que

acontecem num tempo de desenvolvimento: a infância. E não exatamente numa idade ou em outra.

Outra possibilidade seria olhar do ponto de vista do adulto, que critérios usa para julgar uma criança em seus atos quando estão como protagonistas de dilemas como os que colocamos na presente pesquisa, ou como compreende este desenvolvimento. Ela deve obedecer cegamente? Deve decidir tudo? O que na relação criança e adulto favorece a construção da moral?

Ainda pensando na relação entre adultos e crianças, como enriquecer a experiência do dia a dia sem abolir os sentidos, como escreve Maria Emília Lopez (2018), garantindo uma velocidade saudável para a entrada da tecnologia, sem invadir o tempo do brincar, ler, fazer arte, narrar... e de ser criança. Como tais mudanças sociais poderiam intervir em favor ou não de sentimentos para com o outro e o fazer moral.

6.4 Parte 4- REFLEXÕES SOBRE AS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Nesta parte da discussão nosso olhar é para o trabalho Moral realizado na escola, como fundamental para a formação integral da criança. Que faça parte da rotina escolar desde o segmento da Educação Infantil, além do trabalho pedagógico o educacional, já que estão intimamente ligados e não podem ser separados ou ignorados. Conforme a parte teórica desta dissertação não há cognição sem afetividade e esta ideia nos remete aos valores individuais como dimensão geral da afetividade que também regulam ações. Tais valores de cada pessoa seriam o ponto de partida dos sentimentos morais, cujas formas elementares são simpatia e antipatia (Piaget, 2005 originalmente 1954).

A dimensão afetiva e os sentimentos fazem parte da criança que representa o que sente de diferentes formas, o querer fazer moral vem do sentimento de obrigatoriedade e da capacidade que ela tem de julgar a situação não somente pelos olhos da autoridade e pelas regras, mas também pelo desejo e motivação acionados pelas experiências e interações na vida (La Taille, 2006). É exatamente esta observação que fazemos, de uma criança que apresenta respostas além das regras e das orientações de um adulto, mas que considera o outro. Diante das perguntas: “Quem faz as regras?” e, “E se esta pessoa dissesse que tudo bem bater no outro?” Seguem respostas que mostram a reflexão além da regra ou autoridade: “A professora faz as regras. Se ela falasse para bater, mesmo assim ninguém ia poder fazer isso.”; “A orientadora e a monitora. Não pode, porque é desrespeitoso.”

Para La Taille (2006) enquanto a regra dá corpo à moral o princípio dá a possibilidade de guiar-se. Os valores pertencem ao campo da afetividade, sentidos, pensados e refletidos, necessários à ação moral. Ainda segundo este autor, os sentimentos inspiram o fazer moral e elege seis deles, relacionados ao convívio social e que correspondem a um “cimento afetivo” que une a criança às pessoas do seu entorno e que seria difícil acontecer o despertar do senso moral sem eles: medo e amor, ligados ao sentimento de obrigatoriedade, confiança, simpatia, indignação e culpa.

Tais sentimentos são identificados nas justificativas das crianças, como segue um exemplo no qual a criança revela confiança na ação positiva da professora e não acredita que ela concordaria com machucar o outro, mesmo tendo a noção da importância de manter a regra: “As professoras. A Elis falar isso não seria normal e não era muito legal. Se fosse regra, regra mesmo podia, mas não pode.”

Outro exemplo no qual a criança mostrou-se indignada da professora autorizar pegar o lanche de outro, defendendo decisões que as crianças podem ter quando não concordam com o adulto: “A professora. Não pegaria mesmo se a professora deixasse, porque o lanche é do meu amigo e não da professora.”

Os critérios ligados à convenção incluem a relatividade contextual, alterabilidade e contingência de regras à autoridade. Sobre a independência de regras e autoridade, atos e transgressões estariam errados na ausência das mesmas, conforme as respostas que mostraram, por exemplo que mesmo se não houvesse regra não se deveria bater por partir o cérebro ou mesmo responder que não sabe quem faz as regras da escola, e se a professora falasse que pode bater não poderia, porque é uma coisa muito errada e as crianças iam querer bater também. Completa que ele não bateria por machucar o outro.

Assim, o desenvolvimento moral também implica uma diferenciação nos direitos e princípios de justiça, preocupações não morais, convenções pragmáticas e prudência (Kholberg, 1984; Piaget 1932/1965). Nas respostas das crianças, tivemos duas prudenciais quando o dilema era pegar o lanche do amigo e a preocupação com a saúde apareceu: “Não pode, porque às vezes o amigo está doente e você vai comer o lanche dele mordido e pega doença.”; “Se ela falasse que pode eu não pegaria, porque eu não poderia, porque eu não posso comer glúten, não ia sobrar lanche para os outros e nem para mim.”

Retomando a questão das implicações Pedagógicas, partindo dos resultados e das diferenças nas respostas das crianças que frequentam as escolas públicas e particulares seria importante uma pesquisa que levantasse dados sobre a relação das respostas com o tipo de trabalho que se faz envolvendo a atuação dos professores nas situações de conflito e de

formação de grupo. Temos a hipótese de que um trabalho que considere tais questões no dia a dia, de forma mais cooperativa possa ser uma variável importante nas respostas das crianças. Assim, a formação dos professores para lidarem com tais questões poderia ter base em leituras e discussões frequentes sobre o desenvolvimento da criança, a construção da moralidade e estratégias que podemos utilizar na escola em favor do convívio. Também vale apontar a formação das famílias e a possibilidade de discutir na comunidade escolar temas relacionados à moralidade, como: limites, autoridade, a importância do brincar e das relações entre pais e filhos, o tempo e a tecnologia na vida das crianças. Estes seriam bons levantamentos para precisarmos se as respostas das crianças tiveram diferenças por alguma variável desta natureza.

Escreve La Taille (2009) sobre um possível trabalho a ser realizado pelos professores, sugerindo um trabalho com as virtudes. Segundo o autor, o problema educacional está em favorecer a construção de representações de si, entre as quais as virtudes morais ocupem lugar de destaque e este seria um trabalho ligado aos sentimentos (as virtudes lapidam alguns e superam outros) e a afetividade (valores).

Esta sugestão nos faz pensar na abordagem metodológica a ser utilizada, o que não significa os alunos falarem sobre seus sentimentos, implicando na invasão de sua intimidade. É possível falar da afetividade de forma indireta, sem se exporem, mas pela ação do outro, como a análise e o julgamento de personagens que estão postos em bons textos, que seriam os mais abertos possíveis, inspirando diversas leituras do mesmo fato, como exemplo a fábula “A cigarra e da formiga”, obra de La Fontaine (La Taille, 2009). Isto posto, a sugestão é sempre focar a reflexão na ação e não na pessoa que a realizou, de forma que as crianças consigam compreender que não é esta ou aquela pessoa que não deveria realizar algo, mas esta ação não seria certa, independente de quem a realize, conseguindo olhar para o contexto geral, de danos afetivos ou físicos.

A presente pesquisa cumpre, desta forma, lacunas identificadas na pesquisa citada no artigo de base, já que trabalhamos com resultados de diferentes idades 2 a 5 anos, analisados em dois grupos (2 e 3, 4 e 5 anos) e na comparação entre os dois com o objetivo de identificarmos os critérios utilizados pelas crianças no julgamento das situações do cotidiano que vivem no contexto escolar e familiar, e não somente as respostas.

REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.
- Bolfarine, H. e Bussab, W.O. (2005). *Elementos de Amostragem*. São Paulo: Ed. Edgar Blücher.
- Caetano, L.M. (2013). *É possível educar sem palmadas? Um guia para pais e educadores*. São Paulo: Paulinas.
- Caetano, L.M. (2008). *O conceito de obediência na relação pais e filhos*. São Paulo: Paulinas.
- Colby, Anne & Kohlberg, L. (1987), The Measurement of Moral Judgement. *Theoretical Foundations and Research Validation (Vol.1)*, Cambridge University.
- Gil, A. C. (1989). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Volume II: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- La Taille, Y. (2002). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei n.9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as sociedades por ações. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm
- Lopez, M. E (2018). *Um mundo aberto cultura e primeira infância*. São Paulo: Selo Emília.
- Nucci, L. (1981). *Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts*. *Child Development*, 52, 114-121. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1981.tb03022.x.
- Nucci, L. (1981). *Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts*. *Child Development*, 52, 114-121. Doi: 10.1111/j.1467-8624.1981.tb03022.x.
- Nucci, L. (1996). *Morality and the personal sphere of actions*. In: E Reed, E. Turiel & T. Brown (Eds.), *Knowledge and Values* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum. doi.org/10.1177/0165025407073577
- Nucci, L. (2000). *Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas"*. *Educação e Pesquisa*, 26(2), 71-89. doi.org/10.1590/S1517-97022000000200006
- Nucci, L. (2001). *Morality domains of social knowledge*. In: NUCCI, L. P. *Education in the moral domain*. Nova Iorque: *Cambridge University Press*, p. 3-19. doi 0521652324
- Nucci L. (2008). *Handbook of Moral and Character Education*. Edited by Larry P. Nucci and Darcia Narvaez.

- Nucci, L. P., & Turiel, E. (2000). The moral and the personal: Sources of social conflict. In: L. P. Nucci, G. Saxe, & E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 115–137). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oliveira, Z. M. R. (2011) *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, Z. M. R. (2014) *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2003). *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática (Trabalho original em 1937).
- Piaget, J. (2005). *Inteligência y afetividade/* com prólogo de: Mario Carretero. Aique Grupo editor: Buenos Aires (Trabalho original 1954).
- Piaget, J. (1990). *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original em 1974).
- Piaget, J. (1975). *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).
- Piaget, J. (2015). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Grupo editorial nacional. (Trabalho original publicado em 1964).
- Piaget, J. (2003). *A construção do real na criança*. São Paulo: Ática. (Trabalho original publicado em 1967).
- Smetana, J. G. (1989). Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25(4), 499-508. doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.499
- Smetana, J. G. (2005). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* (pp. 119-153). Mahwah: Erlbaum.
- Smetana, Judith. (2013). Moral development: The social domain theory view. The Oxford handbook of developmental psychology: Body and mind. 1. 832-864. *Handbook of moral development* / edited by Melanie Killen and Judith G. Smetana. — Second Edition.
- Smetana, J. G. (2013). Moral Development: The Social Domain Theory View. In P. D. Zelazo (ed.), *The Oxford Handbook of Development Psychology* (Vol. 1 – Body and Mind, pp. 832-863). Oxford, NY: OUP – Oxford University.
- Smetana, J. G., & Asquith, P. (1994). Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy. *Child development*, 65(4), 1147-1162. Doi: 10.2307/1131311
- Smetana, J. G., Wong, M., Ball, C., & Yau, J. (2014). American and Chinese children's evaluations of personal domain events and resistance to parental authority. *Child Development*, 85, 626-642. doi.org/10.1111/cdev.12140

- Smetana, J., Jambon, M., & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, (2nd ed., pp. 23-45). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Smetana, J., Ball, C., & Apple, M. (2017). Following my head my heart: integrating preschoolers empathy, theory of mind, and moral judgments. *Child Development*, 88, 597-611. 10.1111/cdev.12605.
- Souza, M.T.(Org.).(2004). *Os sentidos de construção: o si mesmo e o mundo*. Casa do Psicólogo: São Paulo.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. Lamb (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3, Social and emotional development* (pp. 701-749). (7th Ed., R. M. Lerner, Series Ed.). New York: Wiley/Blackwell Publishers.
- Jambon, M., & Smetana, J. (2017). Individual differences in prototypical moral and conventional judgments and children's proactive and reactive aggression. *Child Development*. Available online. doi: 10.1111/cdev.12757
- Turiel, E. (1983) The development of social knowledge: Morality and convention. *Cambridge, Mass*: Cambridge University Press. doi 10.2307/3121515
- Turiel, E. (1989). Dominios y categorías em el desarrollo cognitivo y social. In Enesco, I., Delval, J. & Linaza, J (Orgs.). *El mundo social em la mente del niño*. (p. 37-68). Madrid: Alianza.
- Turiel, E. (2002). The culture of morality: social development, context, and conflict. New York, NY: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2005). Thought, emotions, and social interactional processes in moral development. In Kille, M. & Smetana, J. G. (orgs.). *Handbook of moral development*. (p. 7-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. doi.org/10.1017/CBO9780511613500
- Turiel, E. (2006). The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.). *Handbook of child psychology. Vol 3: Social, emotional, and personality development* (6th ed, William Damon, Series Ed, p. 789-857). New York, NY; Wiley.
- Turiel, E. (2008). Thought about actions in social domains: morality, social conventions, and social interactions. *Cognitive Development*, 23(1), 136–154. doi: 10.1016/j.cogdev.2007.04.001

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Quadro com a pontuação considerando respostas morais

Dilema	Ação	Autoridade		Regra		Dever		
2								
Criança	Quant	Just	Quant	Just	Quant	Just	Quant	Just
1	3		3		3		3	
2	3		3		3		3	
3	3	1	2		2		2	
4	1		2		2		1	
5	1		1		1		1	
6	3		1		1		1	
7	1		3		2		3	
8	1		2		1		1	
9	1		3		2		1	
10	3		3		2		2	
11	2		2		3		3	
12	3		3		1		2	
13	1		1		1		1	
14	1		2		2		1	
15	3		2		2		1	
16	3		3		3		1	
17	1	1	2		3		1	
18	3		3		3		3	
19	3		3		3		3	
20	3	1	3		3		3	
21	3		3		3		3	
22	3	1	3		3		3	
23	3		3		3		3	
24	3		3		3		3	
25	3		3		3		3	
26	3	1	3	1	3		3	
27	3		3		3		3	
28	2	1	1		2		2	
29	2		2		2		2	
30	2		2		2		2	
31	2		2		2		2	
32	2	1	2		2		2	
33	2		2		2		2	
34	2		2		2		2	
35	2		3		2		2	
36	3		3		3		3	
37	2		2		2		2	
38	2	1	2		2		2	
39	2	1	2		2		2	
40	2		2		2		2	
41	3		3		3		3	
42	3	1	3		3		3	
43	3	1	3		3		3	
44	3		3		3		3	
45	3	1	3		3		3	
46	3		3		3		3	
47	2		3		3		3	

48	3		3	3	3
49	3		3	3	3
50	2	1	2	2	2
51	2		2	2	2
52	2	1	2	2	3
53	3		1	3	3
54	3		3	3	3
55	3		1	3	3
56	3		3	3	3
57	3		3	3	3
58	3		3	3	3
59	3		2	1	1
60	2		2	2	2
61	3		3	3	2
62	2		2	2	2
63	3		3	3	3
64	3		3	3	3
65	3		3	3	3
66	3		3	3	3
67	3		3	3	3
68	3		3	3	3
69					

Dilema Ação Autoridade Regra Dever
3

Criança	Quant	Just	Quant	Just	Quant	Just	Quant	Just
1	3		3		3		3	
2	2		2		2		3	
3	3		2		2		2	
4	3		2		2		2	
5	2		1		2		1	
6	2		2		2		2	
7	1		1		1		1	
8	1		3		1		1	
9	3		1		1		1	
10	2		3		2		2	
11	3		3		3		3	
12	3		1		1		1	
13	1		1		1		1	
14	3		3		3		3	
15	1		1		1		1	
16	3		3		3		3	
17	3		3		3		3	
18	2		2		3		3	
19	2		2		3		3	
20	1		1		2		2	
21	3		1		2		2	
22	1		2		2		2	
23	3		3		3		3	
24	2		2		3		3	
25	3		1		3		3	
26	2		2		3		3	
27	3		3		3		3	
28	1		1		2		2	
29	2		2		2		2	
30	2		2		2		2	
31	2		2		2		2	

32	2	2	2	2
33	2	2	2	2
34	2	3	3	3
35	2	2	2	2
36	2	2	2	2
37	2	2	2	2
38	1	2	2	2
39	2	2	2	2
40	2	2	2	2
41	3	3	3	2
42	3	3	3	3
43	3	3	3	3
44	2	2	2	2
45	2	2	3	3
46	3	3	3	3
47	3	3	3	3
48	3	3	3	3
49	3	1	3	3
50	3	2	2	2
51	2	2	2	2
52	2	2	2	2
53	3	1	3	3
54	3	3	3	3
55	2	2	2	3
56	3	3	3	3
57	3	3	3	3
58	2	1	3	2
59	3	1	3	3
60	3	2	2	2
61	2	2	3	3
62	3	3	3	3
63	2	2	2	2
64	3	3	3	3
65	3	3	3	3
66	2	2	2	2
67	3	3	3	3
68	3	3	3	3
69				

APÊNDICE 2

Nome: Idade: Escola:	Dilema 1 (bater no outro)	Dilema 2 (pegar o lanche)	Dilema 3 (Comer com as mãos)
Ação	Tudo bem bater no amigo? () sim () não É pouco ou muito ruim? () pouco () muito	Tudo pegar o lanche do amigo? () sim () não É pouco ou muito ruim? () pouco () muito	Tudo bem comer com as mãos? () sim () não É pouco ou muito ruim? () pouco () muito
Autoridade	Quem faz as regras desta escola? _____ E se (resposta da criança/nome) dissesse que tudo bem bater. Seria certo ou não? () certo () errado	Quem faz as regras desta escola? _____ E se (resposta da criança/nome) dissesse que tudo bem pegar o lanche. Seria certo ou não? () certo () errado	Quem faz as regras desta escola? _____ E se (resposta da criança/nome) dissesse que tudo bem comer com as mãos. Seria certo ou não? () certo () errado
Regra	E se não houvesse regra sobre bater. Seria errado ou certo fazer isso? () certo () errado	E se não houvesse regra sobre pegar o lanche. Seria errado ou certo fazer isso? () certo () errado	E se não houvesse regra sobre comer com as mãos. Seria errado ou certo fazer isso? () certo () errado
Dever	O Miguel/ Ana deve bater? () certo () errado	O Léo/ Cris deve bater? () certo () errado	O Bruno/ Leila deve bater? () certo () errado

Qual das três ações é a mais errada?

bater pegar o lanche comer com as
mãos

APÊNDICE 3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezados pais e/ou responsável,

Seu/sua filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “O julgamento Moral de crianças pequenas”, desenvolvida por Daniela Munerato, aluna de Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da Prof. Dra. Luciana Caetano. Essa pesquisa pretende conhecer como crianças de 2 a 5 anos julgam situações do cotidiano que envolvem danos físicos, como o bater e o empurrar e comer com as mãos, conduta convencional.

O convite a participação de seu/sua filho(a) se deve ao fato dele(a) ser criança e estar matriculado na rede de ensino. A participação do seu/sua filho(a) não é obrigatória e você irá decidir se quer ou não que seu/sua filho(a) participe, bem como poderá retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso não autorize seu/sua filho(a) a participar. Contudo, essa participação é muito importante para nós.

Nenhuma das informações dadas pelo seu/sua filho(a) será identificada e qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material guardado em local seguro. A qualquer momento você poderá solicitar do pesquisador informações sobre a participação do seu/sua filho(a) e/ou sobre a pesquisa. Os contatos da pesquisadora estão no final desse documento.

A participação do seu/sua filho(a) consistirá inicialmente em um treinamento de escala likert que será utilizada diante de questões sobre regras nas três histórias que ouvirá (se trata de uma escala de três faces desenhadas, uma expressa felicidade, a outra neutralidade e a outra tristeza). Posteriormente ao treinamento a criança irá conversar sobre as histórias, apresentadas pela pesquisadora. O tempo de atividade é de aproximadamente 15 minutos de duração e será combinado com a escola o melhor momento para isso. Também serão consultadas em relação ao desejo de participar da pesquisa. Ao final da pesquisa, o material será guardado pela pesquisadora por pelo menos 5 anos.

O benefício relacionado com a participação do seu/sua filho(a) está em refletir sobre situações do cotidiano e regras, o que pode leva-lo indiretamente a um melhor relacionamento com outras crianças, e os dados posteriormente poderão colaborar com a direção da escola em projetos que visem o melhor convívio social, tornando o ambiente escolar mais harmonioso. Quanto aos riscos pela participação na pesquisa, estes são mínimos e tentarão ser evitados. O aluno pode sentir-se constrangido de ter que falar sobre danos físicos, mas isso tentará ser minimizado pelo acolhimento do pesquisador e pelo fato da criança responder sobre o personagem e não sobre uma situação pessoal. O aluno pode negar a participar, mesmo que o(a) senhor(a) autorize. O horário para participar da atividade será combinado com a escola, e essa é uma forma de diminuir eventuais perdas de outras atividades que estejam acontecendo na escola no mesmo horário. Caso a criança venha a ter qualquer dano em decorrência com a participação na pesquisa, este será encaminhado, de forma gratuita, para profissionais que possam auxiliá-lo. O contato com esses profissionais será viabilizado pela pesquisadora responsável pelo estudo, a qual buscará a rede de atenção à saúde e assistência social local. A pesquisadora se compromete também a fazer o diálogo com a escola caso seja preciso algum acordo. Vocês não terão nenhum custo pela participação.

Embora não esteja previsto nenhum custo com a participação da pesquisa, já que os alunos já estarão na escola e já dispõem do material necessário para participação (um local adequado para responder o questionário e a utilização de uma caneta para isso), caso seja percebido alguma despesa decorrente da participação na pesquisa, o participante será reembolsado pela pesquisadora.

Os resultados dessa pesquisa serão divulgados em palestras, relatórios para as escolas e artigos científicos. Esse documento está sendo enviado em duas vias. Todas as páginas de ambas as vias devem conter a rubrica do responsável e do pesquisador. Uma deverá ficar com você e outra deve ser encaminhada assinada a pesquisadora. Somente com a devolução dessa via assinada, seu/sua filho(a) participará da pesquisa.

São Paulo, de _____ de, 2018

Assinatura do Pesquisador Responsável
Daniela Munerato
Instituto de Psicologia - Universidade de São Paulo (USP)

Pesquisadora Responsável: Daniela Munerato de Almeida Valadares

E-mail: danimunerato@usp.br

Instituto de Psicologia – Universidade de São Paulo - Avenida Professor Mello de Moraes, 1721 - Butantã, São Paulo - SP, 05508-030

Endereço do Comitê de Ética envolvendo Seres Humanos:

Av. Prof. Mello Moraes, 1.721 - Bloco G, 2º andar, sala 27 - CEP 05508-030 - Cidade Universitária - São Paulo/SP. Telefone: (11) 3091-4182

Cópia da pesquisadora

(Essa folha deve ser devolvida assinada para que seu/sua filho(a) participe do estudo)

Eu, _____, declaro que fui esclarecido(a) a respeito do propósito desta pesquisa e recebi uma via completa do TCLE com todas as informações, e autorizo meu/minha filho/filha, _____, a participar, e autorizo a pesquisadora Daniela Munerato do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, a utilizar, as informações e opiniões emitidas no questionário com minha autorização para fins de trabalho científico, publicação em revistas, jornais ou livros, além de apresentação em eventos científicos, respeitando os códigos de ética para pesquisa no território nacional e com manutenção de sigilo de dados pessoais que possam levar a uma identificação de meu/minha filho/filha.

Para que cumpra os efeitos legais, assino esta declaração emitida em duas vias.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do responsável