DAIANA STURSA DE QUEIROZ

MORALIDADE E COGNIÇÃO: UM ESTUDO COM CRIANÇAS DE 7 E 10 ANOS EM SITUAÇÃO DE RISCO SOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Psicologia, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos Ortega e coorientação do Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz.

UFES
Vitória, 31 Outubro de 2014.

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

Q3m

Queiroz, Daiana Stursa de, 1981-
Moralidade e cognição : um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social / Daiana Stursa de Queiroz. – 2014.
234 f. : il.

Orientador: Antonio Carlos Ortega.
Coorientador: Sávio Silveira de Queiroz.
Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Cognição. 3. Risco - Aspectos sociais. 4. Moralidade. I. Ortega, Antonio Carlos. II. Queiroz, Sávio Silveira de, 1960-. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. IV. Título.

CDU: 159.9

Moralidade e Cognição: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social - UFES

DAIANA STURSA DE QUEIROZ

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Psicologia.

Aprovada em 31 de Outubro de 2014, por:

Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega - Orientador, UFES.

Profª. Drª. Claudimara Chisté Santos, UPE.

Profª. Drª. Simone Chabudee Pylro, UVV.

Profª. Drª. Claudia Broetto Rossetti, UFES.

Profª. Drª. Heloisa Moulin de Alencar, UFES.

DEDICATÓRIA

A todas as crianças que merecem um mundo melhor

(Chovendo na roseira – Tom Jobim)

Olha, está chovendo na roseira
Que só dá rosa, mas não cheira
A frescura das gotas úmidas
Que é de Betinho, que é de Paulinho, que é de João
Que é de ninguém!
Pétalas de rosa carregadas pelo vento
Um amor tão puro carregou meu pensamento
Olha, um tico-tico mora ao lado
E passeando no molhado adivinhou a primavera
Olha, que chuva boa, prazenteira
Que vem molhar minha roseira
Chuva boa, criadeira

Que molha a terra, que enche o rio, que lava o céu
Que traz o azul!

Olha, o jasmineiro está florido
E o riachinho de água esperta
Se lança embaixo do rio de águas calmas

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para que este trabalho pudesse ser realizado. E, em destaque, manifesto minha gratidão:

Ao meu orientador Antônio Carlos Ortega a quem muito admiro e estimo, pelo incentivo, carinho, atenção, dedicação e generosidade.

Às professoras Claudia Broetto Rossetti e Heloísa Moulin de Alencar, pelas críticas construtivas e pelas sugestões feitas por ocasião do Exame de Qualificação e em outros momentos da elaboração deste trabalho.

À secretária do Programa de Pós-Graduação Maria Lúcia Ribeiro Fajóli pelo acolhimento desde o primeiro ano de mestrado e por sempre ser tão prestativa ao me auxiliar nos assuntos acadêmicos.

À direção, à coordenação, aos professores e ao corpo técnico das instituições onde a coleta foi realizada. Aos familiares das crianças que se dispuseram e autorizaram seus filhos a participar de meu estudo. E, em especial, às crianças que me permitiram aprender a respeito de suas ações e pensamentos, o que originou a existência desta pesquisa.

Às alunas da graduação que me auxiliaram, parcialmente, na transcrição e análise dos dados: Adriana Canal de Vasconcellos e Luana Cantarela.

Ao professor Francisco Peixoto pela preciosa revisão do texto.

A Hannah Queiroz pela elaboração do Abstract e do Resumé.

À minha companheira de orientação Alice Melo Pessotti que permitiu o uso de instrumental desenvolvido em seu mestrado e que descobriu, “desbravou” e venceu conjuntamente os obstáculos interpostos por uma pesquisa de cunho qualitativo.

Às minhas queridas amigas Letícia Pires Dias e Camila Carlos Maia por compartilhar o “universo psi” desde a graduação.

Aos meus pais, Penha e Carlos, por todo amor, apoio e carinho. Também pelo reconhecimento da importância que devemos ter pela busca do conhecimento.

A minha irmã Carla Stursa e ao meu cunhado Alessandro Vargas pelo incentivo ao estudo e por mostrar que devemos buscar nossos sonhos profissionais.

Aos meus familiares e aos meus amigos em geral pela convivência prazerosa, fundamental para a vida.

À CAPES e ao PPGP-UFES, pela bolsa de doutorado.

Por fim – mas em primeiro lugar no coração – ao meu querido marido Sávio Silveira de Queiroz! Homem que teve a sabedoria (de acreditar) e a coragem para transformar uma relação docente em uma perfeita relação de amor e cumplicidade. Deixou de ensinar conteúdos acadêmicos para transmitir a alegria de viver e de compartilhar.

Queiroz, Daiana Stursa de. (2014). *Moralidade e Cognição*: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo. 234 p.

RESUMO

Esta tese objetivou investigar e descrever, em uma perspectiva psicogenética, relações entre aspectos morais e cognitivos de crianças em situação de risco social, com base na teoria de Piaget. Participaram da pesquisa 20 crianças de 7 e 10 anos, de ambos os sexos, frequentadores de um projeto, mantido pela prefeitura municipal, que funciona no contraturno escolar na cidade de Vitória-ES. Foram utilizados dois instrumentos, aplicados na seguinte ordem: (1) Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM) e (2) Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC). Foram elaborados critérios de análise de dados ajustando análise quantitativa e qualitativa, por meio dos quais foram estabelecidos (1) os níveis de resposta ao item (NRI) para cada um dos oito itens dos instrumentos; (2) o Nível Geral de Desenvolvimento Moral (NGDM), (3) o Nível Geral de Desenvolvimento Cognitivo (NGDC). Os resultados obtidos em relação ao IANDM permitiram verificar que a maioria das crianças de 7 anos alcançou o Nível IB e a maioria das de 10 anos o Nível IIA. Os resultados obtidos em relação ao IANDC permitiram verificar que a maioria das crianças de 7 anos alcançou o Nível IB e a maioria das de 10 anos o Nível IIIA. Assim, os principais resultados obtidos permitiram verificar que as crianças de 10 anos apresentaram níveis superiores em relação às de 7 anos nos dois instrumentos. Concluímos que os resultados encontrados permitem a ampliação do conhecimento sobre temática de risco social por meio de uma metodologia original e que os instrumentos IANDM e IANDC são importantes ferramentas para diagnóstico em Psicologia do Desenvolvimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento, Moralidade, Cognição, Piaget, Risco Social.

Queiroz, Daiana Stursa de. (2014). *Morality and Cognition*: a study of children between 7 and 10 years in social risk. PhD thesis, Graduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo. 234 p.

ABSTRACT

This thesis aim was to investigate and describe, under a psychogenic perspective, the relationship between moral and cognitive aspects of children at social risk, based on the theory of Piaget. Participating were twenty children, of both genders, between 7 and 10 years, goers a project, maintained by the municipal government, which works after school in Vitória-ES, Brasil. Two tools were chosen, and applied in the following order: (1) Assessment Instrument of Moral Level Development (IANDM) and (2) Assessment Instrument of Cognitive Level Development (IANDC). Data analysis criteria were developed observing their quantity and quality, which established (1) the Response Levels to Item (NRI) for each of the eight items of the instruments; (2) the General Level of Moral Development (NGDM), (3) the General Level of Cognitive Development (NGDC). Results showed that with regard to IANDM it enables us to confirm that most of the 7 year old children reached the IB level and most of the 10 year old ones the level IIA. Results showed that with regard to IANDC it enables us to confirm that most of the children who are 7 years old reached the IB level and most of the 10 years the Level IIIA. Therefore, the principal results showed that 10 year olds had higher levels when compared to 7 year olds, in both instruments. We concluded a broadening knowledge on the scope of social risk, through a unique methodology, and that IANDM and IANDC are essential tools in the diagnosis of Developmental Psychology.

Keywords: Development, Morality, Cognition, Piaget, Social Risk.

Queiroz, Daiana Stursa de. (2014). *La morale et la cognition*: une étude sur les enfants entre 7 et 10 ans en situation de risque social. Thèse de doctorat, programme d'études supérieures en psychologie, Université fédérale de Espirito Santo. 234 p.

RÉSUMÉ

Cette recherche a l'objectif d'étudier et décrire, dans une perspective psychogène, la relations entre les aspects moraux et cognitifs des enfants sur risque social, basée sur la théorie de Piaget. Les vingt participants, des deux genres, étaient des enfants entre les âges 7 et 10, les clients d'un projet, maintenu par le gouvernement municipal, qui travaille après l'école en Vitória-ES, Brésil. Deux instruments ont était choisi et appliqués dans l'ordre suivante: (1) Instrument d'évaluation du niveau de développement moral (IANDM) et (2) Instrument d'évaluation du niveau de développement cognitif (IANDC). Des critères pour l'analyse des données instruments ont été établis, par la mise en analyse quantitative et qualitative, au moyen desquels c'était trouvait (1)) les niveaux à l'objet de réponse (NRI) pour chacun des huit éléments des instruments; (2) le niveau général de développement moral (NGDM), (3) le niveau général du développement cognitif (NGDC). Les résultats obtenus par rapport à IANDM aidé confirment que la plupart des enfants de 7 ans ont atteint le niveau IB et la plupart des 10 ans, le niveau IIA. Les résultats obtenus par rapport à IANDC aidé confirment que la plupart des enfants de 7 ans ont atteint le niveau IB et la plupart des 10 ans, le niveau IIIA. Ainsi, les principaux résultats obtenus ont montré que les enfants de 10 ans ont des niveaux plus élevés par rapport que ils ont avec l'âge 7, avec les deux instruments. Nous avons conclu que les résultats obtenus permirent le développement de la science sur les thèmes de risque social grâce à une méthodologie unique, et que IANDM et IANDC sont des instruments essentiels pour le diagnostique dans la Psychologie du Développement.

Mots-clés: Développement, La morale, La cognition, Piaget, Risques sociaux.

SUMÁRIO

Apresentação.....17

1. Referencial teórico.....19
1.1. Desenvolvimento moral segundo a teoria de Jean Piaget.....19
1.1.1. Estudos brasileiros contemporâneos sobre moralidade infantil.....30
1.2. Desenvolvimento cognitivo segundo a teoria de Jean Piaget.....45
1.2.1. Estádios de desenvolvimento cognitivo.....50
1.3. Método Clínico na investigação do desenvolvimento segundo a perspectiva piagetiana.....56
1.4. Risco social e suas consequências para o desenvolvimento.....60

2. Posição do problema e Objetivos.....65
2.1. Objetivo geral.....68
2.2. Objetivos específicos.....68

3. Aspectos metodológicos.....69
3.1. Participantes.....69
3.2. Instrumentos.....70
3.2.1. Roteiro de Anamnese.....70
3.2.2. Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM).....71
3.2.3. Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC).....75
3.3. Procedimento.....84
3.4. Critérios de análise de dados.....86
3.5. Aspectos éticos.....130

4. Resultados e Discussão.....132

4.1. Resultados obtidos no IANDM.....132
4.2. Resultados obtidos no IANDC.....169
4.3. Comparação entre os resultados obtidos no IANDM e no IANDC.....195

5. Considerações Finais.....200

6. Referências Bibliográficas.....209

Apêndices Impressos.....218
Apêndice A. Roteiro de entrevista de Anamnese.....219
Apêndice B. Desenhos que ilustram as estórias-dilemas do IANDM.....221
Apêndice C1. Carta de solicitação para realização da pesquisa junto à Secretaria de Ação Social do município de Vitória-ES.....228
Apêndice C2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa.....230
Apêndice C3. Termo de assentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa.....232
Apêndice D. Tipificação do Nível Geral de Desenvolvimento segundo níveis evolutivos dos itens do IANDC e IANDM.....234

Apêndices Digitalizados em CD
Apêndice E. Tabelas E1 a E8 com exemplos de classificação por NRI para os itens do IANDC
Apêndice F. Planilha com classificação dos dados do IANDM
Apêndice G. Planilha com classificação dos dados do IANDC
Apêndice H. Tabelas com análise de conteúdo dos panoramas resumidos das respostas dadas pelos participantes no IANDM

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Categorias de respostas de uma entrevista clínica pelo Método Clínico.....57

Figura 2 Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral – IANDM.....71

Figura 3 Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo – IANDC.....76

Figura 4 Modelo explicativo do quadro de critérios de análise.....87

Figura 5 Proporção dos três Níveis de Respostas ao Item nos Níveis Gerais de Desenvolvimento do IANDM e IANDC.....126

Figura 6 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 1 do IANDM.....132

Figura 7 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 2 do IANDM.....136

Figura 8 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 3 do IANDM.....140

Figura 9 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 4 do IANDM.....143

Figura 10 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 5 do IANDM.....148

Figura 11 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 6 do IANDM.....151

Figura 12 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 7 do IANDM.....157

Figura 13 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 8 do IANDM.....164

Figura 14 Frequência dos Níveis Gerais de Desenvolvimento Moral (NGDM) 167

Figura 15 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 1 do IANDC.....169

Figura 16 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 2 do IANDC.....173

Figura 17 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 3 do IANDC.....177

Figura 18 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 4 do IANDC.....180

Figura 19 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 5 do IANDC.....183

Figura 20 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 6 do IANDC.....185

Figura 21 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 7 do IANDC.....188

Figura 22 Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 8 do IANDC.....191

Figura 23 Frequência dos Níveis Gerais de Desenvolvimento Cognitivo (NGDC) 193

Figura 24 Frequência dos Níveis Gerais de Desenvolvimento Moral e Cognitivo segundo as idades dos participantes.....195

Figura 25 Relação entre os Níveis Gerais de Desenvolvimento alcançados pelos participantes no IANDM e IANDC.....196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Caracterização dos participantes da pesquisa de acordo com idade e sexo.....69

Tabela 2 Critérios de análise para o Item 1 do IANDM.....90

Tabela 3 Níveis de resposta ao Item 1 do IANDM.....90

Tabela 4 Critérios de análise para o Item 2 do IANDM.....91

Tabela 5 Níveis de resposta ao Item 2 do IANDM.....91

Tabela 6 Critérios de análise para o Item 3 do IANDM.....92

Tabela 7 Níveis de resposta ao Item 3 do IANDM.....92

Tabela 8 Critérios de análise para o Item 4 do IANDM.....93

Tabela 9 Níveis de resposta ao Item 4 do IANDM.....93

Tabela 10 Critérios de análise para o Item 5 do IANDM.....94

Tabela 11 Níveis de resposta ao Item 5 do IANDM.....94

Tabela 12 Critérios de análise para o Item 6 do IANDM.....95

Tabela 13 Níveis de resposta ao Item 6 do IANDM.....96

Tabela 14 Critérios de análise para o Item 7 do IANDM.....97

Tabela 15 Níveis de resposta ao Item 7 do IANDM.....98

Tabela 16 Critérios de análise para o Item 8 do IANDM.....98

Tabela 17 Níveis de resposta ao Item 8 do IANDM.....99

Tabela 18 Critérios de análise para o Item 1 do IANDC.....100

Tabela 19 Níveis de resposta ao Item 1 do IANDC.....101

Tabela 20 Critérios de análise para o Item 2 do IANDC.....102

Tabela 21 Níveis de resposta ao Item 2 do IANDC.....103

Tabela 22 Critérios de análise para o Item 3 do IANDC.....104

Tabela 23 Níveis de resposta ao Item 3 do IANDC.....105

Tabela 24 Critérios de análise para o Item 4 do IANDC.....106

Tabela 25 Níveis de resposta ao Item 4 do IANDC.....107
Tabela 26 Critérios de análise para o Item 5 do IANDC.....108
Tabela 27 Níveis de resposta ao Item 5 do IANDC.....109
Tabela 28 Critérios de análise para o Item 6 do IANDC.....110
Tabela 29 Níveis de resposta ao Item 6 do IANDC.....111
Tabela 30 Critérios de análise para o Item 7 do IANDC.....112
Tabela 31 Níveis de resposta ao Item 7 do IANDC.....113
Tabela 32 Critérios de análise para o Item 8 do IANDC.....115
Tabela 33 Níveis de resposta ao Item 8 do IANDC.....114

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

CAJUNS – Caminhando Juntos

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

C+ – coerência forte

C- – coerência fraca

DA – domínio ausente

DP – domínio presente

DVD – disco digital versátil

GT – Grupo de Trabalho

IANDM – Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral

IANDC – Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo

LA – legitimação argumentada

LNA – legitimação não argumentada

NGD – Nível Geral de Desenvolvimento

NGDC – Níveis Gerais do Desenvolvimento Cognitivo

NGDM – Níveis Gerais do Desenvolvimento Moral

NRI – Nível de Resposta ao Item

PC – perguntas de controle

PCT – pergunta de contraposição

PE – perguntas de exploração

PJ – perguntas de justificação

PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

SUAS – Sistema Único de Assistência Social

T- – contradição fraca

T+ – contradição forte

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

APRESENTAÇÃO

A situação de risco social aparece na literatura como condição para agravamento, desencadeamento e fomento de prejuízo e transtornos do desenvolvimento infato-juvenil ligados ao funcionamento interindividual e intraindividual, bem como social (Cecconello, 2003; Hutz & Koller, 1997; Hutz & Silva, 2002; Maia & Williams, 2005; Montoya, 1996; Oliveira, 1998; Paludo, 2008; Poletto & Koller, 2008; Yunes e Szimansky, 2005). Tais efeitos podem tanto estender-se à vida adulta quanto ser nulos diante de indivíduos ditos resilientes. Nesse sentido, pesquisas sobre tal problemática têm sido realizadas nas últimas décadas, a fim de entender a interação dos multifatores que estão como vulnerabilidade e características do desenvolvimento dos sujeitos. No entanto, constata-se, em breve busca em bancos de dados de pesquisas científicas, que muitas questões ainda necessitam serem respondidas sobre o tema (Hutz & Koller, 1997; Hutz & Silva, 2002). Além disso, contata-se a escassez de metodologia ajustada para a abordagem de avaliação e de intervenção dos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes (Montoya, 1996; Moro, 1986; Perosa e Gabara, 2004; Roazzi, 1986; Yunes e Szimansky, 2005).

Seguindo esse caminho, esta tese visa contribuir para a temática com base no (1) desenvolvimento de pesquisa exploratória sobre desenvolvimento moral e cognitivo com sujeitos em situação de risco social e no (2) desenvolvimento de instrumentação de diagnóstico do desenvolvimento infantil. Para tanto,

esboçamos como problema de pesquisa a questão geral: Quais são as relações, de acordo com a Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget, que podem existir entre aspectos do desenvolvimento moral e cognitivo de crianças em situação de risco social?

Os capítulos que compõem este trabalho são apresentados pelos respectivos conteúdos. Inicialmente, no primeiro capítulo, realizamos um conciso panorama do **Referencial Teórico** em que este trabalho está fundamentado, ou seja, retratamos aspectos da Epistemologia e da Psicologia Genética Piagetiana, ligadas ao desenvolvimento moral e cognitivo, além de pesquisas com aproximação temática ao nosso trabalho e investigações similares às nossas.

No segundo capítulo, o **Problema de Pesquisa** é situado e o **Objetivo Geral** e os **Específicos** são apresentados. Em seguida, apresentamos e discutimos no terceiro capítulo, os **Aspectos Metodológicos** com descrição dos participantes, instrumentos e procedimentos utilizados para coleta de dados, bem como os critérios de análise de dados estabelecidos, entre outros pontos. Já o quarto capítulo trata dos **Resultados e Discussão** dos dados, com itens dividindo os resultados oriundos de três dos quatro instrumentos utilizados, e as comparações entre eles. E, finalmente, no quinto capítulo apresentamos as **Considerações Finais** em que procuramos discutir pontos deste trabalho que não se configuram como resultados, retomamos os resultados mais relevantes com a formulação de hipóteses sobre os dados, e sugerimos direções para novas pesquisas.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO A TEORIA DE JEAN PIAGET

Atribui-se às investigações de Jean Piaget (1932/1994) no livro *O juízo moral na criança* o pioneirismo no estudo da temática da moralidade no campo da Psicologia. Ainda assim, é possível encontrar discussões das implicações do desenvolvimento afeto-moral infantil em outras produções do autor (Piaget, 1964/1978; Piaget & Inhelder, 1966/1998; Piaget, Menin, Araújo, La Taille & Macedo, 1996). Entretanto, em vários autores clássicos encontram-se reflexões acerca desse tema. Destacamos dois filósofos como os principais expoentes que influenciaram a psicologia da moralidade o grego Aristóteles (384-322 a.C./1996), o qual definiu moral como a busca do bem e da felicidade, e o alemão Emmanuel Kant (1788/2008), que teorizou a verdadeira moral como aquela baseada no dever de agir de acordo com princípios universais.

Mais recentemente, temos o norte-americano Lawrence Kohlberg (1984/1992) que, para Alencar (2003), é o autor que mais tem influenciado os estudos em psicologia do desenvolvimento moral. Kohlberg (1984/1992) criou um modelo psicogenético de desenvolvimento moral diferenciado da perspectiva piagetiana. Descreveu uma sequência hierárquica e universal de três grandes estágios que se subdividem em dois subestágios, totalizando, assim, seis níveis. Resumidamente, no estágio pré-convencional a moral é interpretada como obediência à autoridade e orientada pela avaliação sobre as punições e

recompensas que a ação terá; no segundo estágio, denominado convencional, a moral está relacionada à pratica de ações ligadas ao que é esperado pelo grupo, independentemente da consequência que a ação provocará. No último estágio, denominado de pós-convencional, a moral é interpretada como exercício autônomo dos princípios universais (de justiça e *role-taking*, por exemplo).

Em decorrência do antagonismo entre as correntes universalista e relativista, Biaggio (1999) aponta diversos autores que se destacam em estudos sobre juízo moral. Para a autora, os norte-americanos Elliot Turiel e Larry Nucci distinguem-se de Kohlberg. Turiel por considerar a manifestação da moral pós-convencional em pré-escolares e por assinalar três domínios em relação à esfera das regras (pessoal, convencional e moral); e Nucci por enfatizar pesquisas sobre valores a partir do domínio pessoal. A autora ainda destaca pesquisas desenvolvidas por James Rest, aproximando-as da teoria kohlbergiana, por considerar uma sequência natural do desenvolvimento moral (que não depende de ensinamentos essencialmente culturais) atingida por meio da reflexão sobre a experiência, e afastando-as das concepções de sequência evolutiva defendidas por Turiel. Quanto ao português Orlando Lourenço e ao alemão Lutz Eckensberger, a referida autora os posiciona, respectivamente, em uma perspectiva universalista e transcultural defensora das propostas kohlbergiana e piagetiana. Por fim, Biaggio (1999) discute a posição universalista da ética do cuidado de Carol Gilligan, demonstrando que estudos transculturais não evidenciam com precisão diferenças de gênero.

No Brasil é notória a teoria moral desenvolvida por La Taille (2010). O autor propõe a “personalidade ética” para apreender os planos moral e ético envolvidos

na ação moral. Assim, considera o plano moral relacionado ao sentimento de obrigatoriedade, pois sempre está ligado a valores, princípios e regras e expresso pela máxima: “que vida eu devo viver?”. Por sua vez, o plano ético alinha-se à “vida realizada” ou à “vida boa”, com a máxima: “que vida vale a pena viver?”. Portanto, o entendimento da “personalidade ética” possibilita saber a motivação para agir ou não dentro da moral vigente. Assim, para o autor a busca pela “vida realizada”, ou seja, para que a vida faça sentido, liga-se à possibilidade de “expansão de si”[1]. Sobre isso, La Taille (2006) conclui que

> a hipótese de que a vida somente pode fazer sentido para quem experimenta o sentimento de nela auto afirmar-se, expandir-se, em uma palavra, *atribuir-se valor*. Pela recíproca, quem não consegue, seja lá por que motivo for, atribuir a si próprio valor, não consegue dar sentido à sua vida e, logo, não usufrui de uma ‘vida boa’. (p.112)

La Taille (2006) ainda discute que a personalidade ética é composta de “representações de si” (o que o sujeito considera ser) que se estabelecem com base em valores. Por conseguinte, o autor assinala que é primordial para a vida humana buscar representações de si com valor positivo. Concluímos que o autor desenvolve uma teoria sobre a moralidade que considera aspectos afetivos (expansão de si é condição necessária, mas não suficiente), sem desconsiderar outras fontes de motivação, para o entendimento de uma perspectiva ética que respalda os comportamentos ou condutas morais do sujeito.

Vale (2006) destaca que a produção nacional acerca do desenvolvimento sociomoral procedeu, nas últimas duas décadas, em sua grande maioria da

[1] La Taille (2006) apoia-se em Piaget (1954) para resgatar o conceito de “expansão de si próprio” como tendência à superação de si mesmo, enquanto um vetor do desenvolvimento e da motivação principal dos comportamentos.

Universidade Federal da Paraíba (Abreu, Moreira & Rique, 2011; Sampaio, Camino & Roazzi, 2007) e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Biaggio, 1999; Freitas, 1999, 2002; Koller, 1994; Koller & Bernardes, 1997). Como o estudo de aspectos do juízo moral é atualmente tema de crescente interesse dentro da psicologia do desenvolvimento, não podemos deixar de fazer referência às investigações e publicações relacionadas aos pesquisadores do Grupo de Trabalho (GT) Psicologia e Moralidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), do qual outros núcleos surgiram com importantes produções de cunho acadêmico. Elencamos os trabalhos da Universidade de São Paulo coordenados por La Taille (2001, 2006, 2010), da Universidade Federal do Espírito Santo (Alencar, 2003; Pessotti, Ortega & Alencar, 2011; Vale, 2006; Vale & Alencar, 2008), da Universidade Estadual Paulista (Menin, 2013; Menin, Bataglia & Moro, 2013) e da Universidade Estadual de Campinas (Tognetta & Assis, 2006).

A respeito de Piaget (1932/1994), destacamos que o autor considerou os jogos infantis excelentes instituições sociais, dispondo de um sistema real e complexo de regras e contendo uma moral implícita. Para tanto, investigou os jogos Bola de gude, Pique e Amarelinha (populares entre meninos e meninas na época do estudo) a fim de compreender como as crianças se relacionam com as regras e qual a relação disso com a formação do juízo moral. Observou, descreveu e analisou dois fenômenos ligados às regras: a prática e a consciência das regras (Queiroz, Ronchi e Tokumaru, 2009). A prática das regras consiste na forma pela qual as regras são aplicadas no jogo pelas crianças de diferentes idades e a consciência das regras significa a maneira pela qual as crianças

apresentam o caráter sagrado, indispensável, ou acordado. Ressalta que as “relações existentes entre a prática e a consciência da regra são, de fato, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais” (Piaget, 1932/1994, p. 24).

Por meio de suas investigações, caracterizou quatro estágios consecutivos acerca da prática das regras, a saber: motor e individual, egocêntrico, de cooperação nascente, e com codificação das regras. No primeiro estágio, a criança pequena manuseia os objetos que envolvem a brincadeira de acordo com as próprias aspirações e hábitos motores, não configurando nenhum tipo de regra compartilhada. As regras assimiladas do exterior não interferem na busca por adversários quando a criança, na prática egocêntrica, brinca sem uniformizar os modos de jogar e sem procurar vencer. Na cooperação nascente, reconhece as regras, unifica-as e as controla mutuamente com os demais adversários, procurando vencê-los. Por fim, no estágio da codificação das regras, a criança as compartilha com os demais, regulamentando-as até em suas minúcias.

Com relação à consciência das regras, estipulou três fases ou estágios que ocorrem intercalados aos estágios da prática das regras. No primeiro deles, a regra ou é puramente motora, ou é experimentada para fins de interesse, sem vigorar como condição obrigatória para jogos e brincadeiras, apresentando-se no início do estágio egocêntrico da prática das regras. Em seguida, em meio aos estágios de prática egocêntrica e de cooperação nascente, observa-se uma preocupação para praticar a regra, já que esta é entendida como consagrada, imutável (mudanças são consideradas transgressões) e eterna, pois fundamentalmente advém da criação adulta. No último estágio da consciência das

regras (inicia-se em meados da cooperação nascente, fortalecendo-se no estágio da prática codificada das regras), o respeito mútuo às regras torna-se obrigatório, mas elas podem ser modificadas desde que todos concordem. Desse modo, nota-se que a regra passa de algo exterior ao sujeito para, assim que interiorizada, tornar-se expressão de uma consciência livre e respaldada pelo consentimento mútuo (Queiroz et al, 2009).

Depois de ter estudado a relação das crianças com o jogo, Piaget (1932/1994) investigou, por meio de interrogatório sobre diversas histórias, aspectos do juízo moral infantojuvenil, tais como responsabilidade, desajeitamento e intencionalidade, roubo, mentira, justiça, problemas que envolvem punição e respeito à autoridade em oposição à busca por relação de igualdade, entre outros. Expõe três fases distintas de entendimento e de vinculação com as regras denominadas anomia, heteronomia e autonomia (Piaget, 1932/1994; Freitas, 2002; Queiroz et al, 2009). Contudo, enfocaremos os aspectos sociais nelas envolvidas, mesmo que análogos à consciência das regras dos jogos conforme apresentada.

Piaget (1932/1994) afirma que não existem estágios globais capazes de determinar a vida psicológica de um sujeito num dado momento de sua vida. Complementa declarando que ocorrem simultaneamente continuidades e rupturas que tanto perpetuam certa continuidade funcional quanto refletem em diferenças qualitativas e estruturais na relação com cada novo conjunto de códigos e normas e em cada novo plano de consciência e reflexão do sujeito.

Sobre isso, Piaget e Inhelder (1966/1998) discutem que, assim como os processos cognitivos, a moralidade humana se constitui pela interação social e

possui vínculos com a etapa em que se encontra o desenvolvimento do pensamento. Os autores ressaltam, assim como Piaget (1932/1994), que, mesmo não sendo adequado estabelecer idades fixas para as fases de desenvolvimento moral, observam-se reações afetivas e estruturas típicas da heteronomia antes dos 7–8 anos e de processos ligados à autonomia após os 10 anos de idade. Contudo, Alencar (2003) adverte que há pessoas que nunca ultrapassam o estágio do desenvolvimento ligado à moral heterônoma.

Em um primeiro momento, o bebê ou a criança pequena não aderem às normas instituídas coletivamente, experimentando as regras a título de curiosidade e em nível motor. Esse estágio é denominado de fase de anomia, pois o sujeito é considerado pré-moral. Como a criança nasce imersa em um meio regulado por normas e princípios de vários contextos, torna-se difícil (para não dizer que o egocentrismo torna essa tarefa impossível) distinguir o que vem de si própria e o que vem das outras coisas e pessoas, das regularidades do ambiente e da imposição do meio social. Na interação com outras crianças e adultos, a criança conseguirá perceber e interiorizar as primeiras regras que lhe são impostas, adentrando o segundo estágio de consciência das regras.

A fase da moralidade heterônoma está baseada na coação realizada por adultos e crianças mais velhas. Assim, as regras que começam a ser conhecidas (inicialmente a criança só utiliza para si própria suas novas descobertas) são aplicadas com flexibilidade pela criança pequena, pois estão resguardadas pela autoridade adulta. No entanto, imitadas ou inventadas, repetem-se atingindo, em algum momento, a concordância tanto do sujeito quanto do meio. Desde então, as

regras são acompanhadas de um sentimento de obrigação e praticadas com o *status* de sagradas, intocáveis e imutáveis.

Tais regras externas, que paulatinamente estão sendo internalizadas pela criança, além de serem impostas pela coação, são-no pelo respeito unilateral de autoridade e de prestígio (Piaget, 1932/1994; Freitas, 1999). Assim, o respeito unilateral é caracterizado pelo temor do castigo e pelo receio da perda de amor da pessoa que personifica a autoridade. Quanto a isso, Alencar (2003) destaca que o medo sobressai ao amor e, quando o sujeito sinaliza algo a respeito desse sentimento, é porque as regras são causadas “pelo amor” do outro.

Observa-se, concomitantemente à fase de heteronomia, o apego ao realismo moral. Este se refere a uma realidade (com deveres e os valores a ela relacionados) que obrigatoriamente deve ser preservada independentemente da consciência e das circunstâncias que envolvem o sujeito. Tal realismo moral acarreta, por sua vez, uma concepção objetiva sobre os atos, ou seja, a atribuição da chamada responsabilidade objetiva que se caracteriza por um juízo que não considera a motivação e a relação que levou à prática de determinada ação danosa. Alencar (2003) destaca que a responsabilidade objetiva ainda tem relação direta com a qualidade ou quantidade do dano causado ou de qualquer outra transgressão.

Assim, o reconhecimento e a prática cotidiana das regras e convenções sociais promovem a modificação do *status* de obrigatoriedade e eternidade delas para tornarem-se essenciais a título de regulamentar as relações entre os sujeitos (Freitas, 1999). A frequência de repetição faz que a regra seja legitimada “não mais como uma lei exterior, mas como resultado de uma livre decisão e como

digna de respeito à medida que é mutuamente consentida” (Piaget, 1932/1994, p. 60).

Por sua vez, essa mudança de posição e de relação com a regra (de extrínseca para a interioridade do sujeito) é fruto de uma construção progressiva e autônoma, passível de modificações e adaptações segundo as necessidades e disposições do grupo no qual o sujeito se insere. Por conseguinte, inaugura-se a possibilidade de acordos, de construção e elaboração conjunta, de trocas e variações, isto é, articulações próprias do exercício cooperativo. Tal perspectiva origina a entrada na fase da moral autônoma porque o sujeito legisla sobre sua conduta, assim como sobre a dos demais, pois compartilha posição igualitária com seus pares.

A igualdade de condição é própria de uma relação baseada na cooperação (Freitas, 1999; Piaget, 1932/1994; Menin, 2013). Essa atuação em um “novo papel” possui características apropriadas para possibilitar a construção do respeito mútuo em substituição ao respeito unilateral que até então regularizava a interação do sujeito com as outras pessoas. No entanto, Alencar (2003, citando Piaget, 1932/1994) adverte que o respeito mútuo e a cooperação plena nunca se verificam completamente no sujeito, mantendo-se enquanto *status* utópico. Por outro lado, essa perspectiva é útil para entendermos a disposição com que se orienta o respeito quando não só fundamentado na coação e obediência.

Sobre isso, Piaget e Inhelder (1966/1998) afirmam que o respeito mútuo e a reciprocidade provocam uma espécie de produto, que é o sentimento de justiça, Piaget (1932/1994) considerou a noção de justiça como “a mais racional sem dúvida de todas as noções morais, que parece resultar diretamente da

cooperação” (p.156). Ainda sobre a noção de justiça, Piaget (1932/1994) verificou quatro diferentes concepções, a saber: justiça imanente, justiça retributiva, justiça distributiva e justiça por equidade. Em um primeiro momento, as crianças apresentam a crença de que as coisas promovem punições automáticas, quase como reflexos, e com forte carga de realismo moral e responsabilidade objetiva, o que é plausível porque se atribuem características humanas aos objetos (animismo, artificialismo). Em seguida, é considerado (até aproximadamente os 8 anos de idade) justo o que está convencionado pela autoridade. Sucede-se uma concepção em que o sentimento de igualdade começa a suplantar a autoridade e vigora até os 10–11 anos. A quarta concepção pode ter início por volta dos 11 anos de idade e caracteriza-se pela manifestação da justiça por meio do sentimento de equidade, que exercita a igualdade levando em consideração as diferenças entre as pessoas e a proporcionalidade das ações.

Similarmente a esse processo, o autor observou o desenvolvimento da noção de mentira. Inicialmente, o erro involuntário encontra-se associado ao ato intencional, de modo que a criança até os 7 anos tende a considerar ambos como mentira e a julgar o ato segundo as consequências que provoca. Nessa fase, a criança também associa a mentira aos palavrões, por ver os adultos recriminarem as grosserias, como eles fazem com as palavras falsas. Em um segundo momento, a mentira torna-se tão maior quanto maior é a distância da realidade. Então, a mentira somente é superada pelo entendimento de que é tão mais grave quanto mais se conseguiu enganar, quebrando a prática do respeito mútuo e da reciprocidade.

Conforme foi exposto acima, Piaget (1932/1994) investigou aspectos relacionados ao juízo moral por meio de um método baseado em interrogatório, proposto ao longo do referido livro. Discute também que o juízo moral do indivíduo, a que se tem acesso pelas histórias e perguntas, relaciona-se ao juízo verbal sem se opor ao juízo efetivo. Assim, o autor não descarta que ocasionalmente o juízo verbal esteja atrasado em relação ao juízo ou "pensamento ativo", este último relacionado ao juízo atingido em razão de vivências cotidianas anteriores. Isso porque o autor considera que o desenvolvimento do juízo moral se dá pelo processo de tomada de consciência progressiva no qual converge para reconstruções de fatos concretos no plano do pensamento.

Entretanto, não descreveremos os processos ligados ao desenvolvimento dos diferentes tipos de respeito, as concepções de roubo, os tipos de sanção e suas intensidades - por exemplo, entre os demais aspectos da moralidade humana discutidos por Piaget (1932/1994, 1964/1978) e Menin (2013) para não tornar o texto exaustivo. Por outro lado, trataremos de destacar três pontos fundamentais na perspectiva piagetiana sobre a moralidade: (1) o autor descreve o decurso de mudanças observadas nas crianças de diferentes idades em direção a autonomia, porém esclarece que é comum observar adultos que se mantêm com juízo arraigado à moral heterônoma; (2) o começo da formação da moralidade se dá pela fase de heteronomia e, ainda que ela seja imposta e reforçada pelas normas dos diferentes grupos sociais em que o sujeito tenha pertencimento, é considerada como produto da interação do indivíduo com o meio, semelhantemente como o referido teórico propõe o desenvolvimento da

cognição; (3) como a moralidade reúne conjunto de valores e sentimentos morais, o autor observou que o entendimento, ou seja, a concepção de um determinado aspecto moral, não necessariamente está desenvolvido em harmonia e no mesmo estágio de outro aspecto.

1.1.1. ESTUDOS BRASILEIROS CONTEMPORÂNEOS SOBRE MORALIDADE INFANTIL

Dentre os vários estudos sobre diferentes aspectos do juízo, valores ou virtudes morais, podemos destacar os que seguem **justiça** (Dell'Aglio & Hutz, 2001; Menin, Bataglia & Moro, 2013; Sales, 2000; Sampaio, Camino & Roazzi, 2007; Trevisol, Rhoden & Hoffelder, 2009); **regras** (Caiado, 2012; Dias e Harris, 1990; Ferraz, 1997); **influência do ambiente** (Araújo, 1993; Kliemann, Damke, Gonçalves & Szymansky, 2008); **trapaça** (Pessotti, Ortega & Alencar, 2011); roubo (Martins, 1997); **roubo e mentira diante da fidelidade** (Silva, 2004); **culpa** (Loos, Ferreira & Vasconcelos, 1999); **generosidade** (La Taille, 2006; Vale e Alencar, 2008); perdão (Abreu, Moreira & Rique, 2011); e **solidariedade** (Tognetta & Assis, 2006).

Sales (2000) utilizou uma situação hipotética de distribuição de recompensa (com duas histórias) para investigar o conceito de justiça distributiva e noções de certo e errado. Participaram do estudo 90 crianças e adolescentes, com idade entre 9 e 14 anos, estudantes de terceira, quinta e sétima séries do ensino fundamental de escola pública. Os resultados encontrados revelaram que a maior parte dos participantes (e principalmente os mais novos) respondeu às perguntas realizadas em conformidade com as regras sociais e julgou as ações dos personagens das histórias baseando-se nas consequências dos atos. Por

outro lado, um maior número de participantes, de maior escolarização, considerou as intenções dos personagens. A autora concluiu que foi possível observar um desenvolvimento progressivo da heteronomia para a autonomia, concomitantemente com evolução na utilização dos princípios de justiça distributiva e dos conceitos de certo e errado referentes às normas escolares.

Com o intuito de pesquisarem o uso de princípios de justiça distributiva, Dell'Aglio e Hutz (2001) utilizaram como instrumento quatro mini-histórias que eram acompanhadas de desenhos e que apresentavam diferentes condições de desempenho entre dois personagens em situações hipotéticas de distribuição de recompensa. Os autores entrevistaram individualmente 240 crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, 220 de 9 a 10 anos, e 220 adolescentes de 13 a 14 anos, totalizando 680 participantes divididos igualmente quanto ao sexo. Os resultados mostraram que o grupo das crianças mais novas utilizou predominantemente regras de autoridade (95,3%) na utilização dos princípios distributivos. Por outro lado, a maior parte do grupo de participantes de 9 a 10 anos, utilizaram regras de igualdade para operar a distribuição de recompensa aos personagens. Por fim, a maior parte dos adolescentes fez uso de regras de equidade. Os autores concluem que os resultados evidenciaram uma sequência evolutiva de três níveis no desenvolvimento da justiça distributiva e que eles estão em concordância com o modelo piagetiano de juízo moral.

A justiça distributiva também foi investigada por Sampaio, Camino e Roazzi (2007), mas com objetivo principal de pesquisar os tipos de justiça utilizados por crianças de diferentes faixas etárias. Os participantes do estudo foram 120 estudantes, de ambos os sexos, de duas escolas particulares e nas seguintes

faixas etárias: 5 a 6 anos, 7 a 8 anos e 9 a 10 anos de idade. O instrumento utilizado foi um dilema que continha quatro histórias (com variações de características dos personagens), nas quais dois personagens tinham que decidir dar ou não mais blocos de brinquedo a outro que chegava posteriormente ao local reservado para brincadeiras. Os resultados revelaram que não houve diferença estatisticamente significativa quanto ao sexo e à idade dos participantes diante da frequência de respostas de conceder ou não o brinquedo ao terceiro personagem. Os participantes utilizaram diferentes justificativas para compartilhar ou não o brinquedo com o personagem atrasado, e as crianças mais novas foram capazes de construir argumentos com base na importância da cooperação e da reciprocidade, o que seria esperado apenas para as crianças mais velhas. Os autores concluem que não foi constatada a existência de estágios de desenvolvimento moral delimitados e as crianças foram capazes de incorporar informações contextuais aos seus julgamentos morais sobre justiça distributiva.

Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009) investigaram a compreensão da justiça por meio de uma fábula (história de uma galinha que solicita auxílio de outros animais para o cultivo de trigo, no entanto os outros animais querem desfrutar o pão, mesmo não tendo ajudado a amiga galinha, que se recusa a compartilhar o alimento) com 14 crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos, estudantes de uma escola pública. A coleta de dados foi realizada em dois momentos: primeiramente, a fábula era contada e, em seguida, uma entrevista semiestruturada realizada. Os resultados foram estes: a maioria (dez) dos participantes optou pela justiça retributiva, pois, considerou justa a atitude final da galinha (comer o pão todo sozinha); os demais (quatro) optaram pela divisão do

alimento, considerando a possibilidade do perdão. Quando perguntados sobre como se podem ser justo, os participantes demonstraram forte presença de respeito unilateral e coação adulta porque se dividiram entre os seguintes julgamentos: quatro declararam dividir as coisas, três não brigar, dois obedecer, dois não souberam responder, um respeitar as pessoas, outro brincar e um outro fazer a tarefa escolar. Aos discutirem os resultados, os autores concluem que a justiça expiatória foi observada nos participantes que se encontravam sob forte presença de uma moral heterônoma.

Menin, Bataglia e Moro (2013) publicaram uma investigação sobre a adesão ao valor da justiça. Para tanto, aplicaram questionário que continham histórias na forma de situação-problema com cenas compatíveis com o cotidiano de crianças e jovens e questões que envolviam justiça distributiva, retributiva e comutativa (nove itens para o grupo de participantes mais novos e 18 para o de mais velhos). As alternativas oferecidas no questionário foram construídas em níveis crescentes de descentração de perspectiva social inspirados na teoria de Kohlberg (abordagem construtivista em que os níveis demonstram o modo como se adere a favor ou contra um valor) e contemplavam três possibilidades favoráveis ao valor investigado e duas contrárias a ele. Participaram da pesquisa 111 crianças de 10 a 13 anos e 121 adolescentes de 14 a 17 anos, oriundos de escolas públicas e particulares da cidade de São Paulo.

Os resultados revelaram que os participantes mais velhos obtiveram 70% ou mais de respostas consideradas corretas (alternativa P3 – pró-valor de nível 3) em dez dos 18 itens e que os participantes mais novos obtiveram o mesmo percentual em três dos nove itens. Os autores concluem que esse fato evidenciou

uma progressão na escolha das respostas em relação aos níveis entre crianças e adolescentes.

Dias e Harris (1990) realizaram uma pesquisa sobre domínio moral de regras que envolviam nove problemas silogísticos com os seguintes conteúdos: três violavam regras morais, três violavam regras convencionais e três violavam regularidades factuais. Para tanto, participaram 100 crianças de 5 anos de idade divididas em três diferentes grupos, a saber: 40 crianças eram de classe de alfabetização de uma escola de primeiro grau de Recife; 20 de classe de alfabetização de uma escola de primeiro grau da Inglaterra; e 40 de um orfanato na cidade de Recife.

Além disso, os participantes foram subdivididos em grupo verbal (GV) e grupo de brincadeira (GB), uma vez que a apresentação de brincadeira de faz de conta foi usada para induzir as crianças a criar um mundo independente, onde os eventos sucedessem diferentemente daqueles do mundo empírico (para facilitar a ocorrência de raciocínio dedutivo com base em premissas contrárias aos fatos). Os resultados mostraram que o contexto de brincadeira favoreceu o desempenho dos estudantes da classe de alfabetização das crianças inglesas e brasileiras; as crianças de orfanatos raciocinaram similarmente em ambos os contextos; em nenhuma dos três grupos de participantes houve distinção entre regras morais e convencionais. Em face disso, os autores discutem que os resultados foram semelhantes aos encontrados por uma investigação de Turiel (realizada em 1983) e que o conteúdo dos problemas se relacionou com a experiência dos sujeitos.

Já com o intuito de identificar os níveis de desenvolvimento da noção das regras que compõem o jogo de futebol, Ferraz (1997) observou a prática do

futebol em 40 crianças e adolescentes (estudantes de diferentes escolas públicas e particulares), com idades entre 4 e 19 anos, divididos por faixa etária em cinco diferentes grupos contendo oito participantes. Além de observarem a prática do jogo, os participantes foram entrevistados aos pares, por meio do método clínico piagetiano, sobre a origem e uso das regras do jogo e sobre características relacionadas ao bom jogador. Os resultados possibilitaram a identificação de uma sequência evolutiva de desenvolvimento das regras em paralelo aos diferentes tipos de jogos (exercício, egocêntrico, codificação de regras).

Caiado (2012) investigou diferentes formas de interação com a regra em distintos contextos de jogos. Para tanto, participaram dessa pesquisa 64 crianças com idades entre 7 e 8 anos, divididas em 14 grupos. O procedimento da pesquisa foi o seguinte: (1) cada participante passou por três diferentes contextos de jogos de regras (jogo Ludo, jogo Uno e jogo acordado entre participantes) e (2) em seguida, uma entrevista clínica serviu para serem contados quatro dilemas hipotéticos em formato de estórias-dilema (relacionadas à responsabilidade objetiva/subjetiva; justiça retributiva/distributiva; sanção; mentira) como contexto hipotético sobre regras. Os dados foram apresentados e discutidos por meio de categorização de ações realizadas pelos participantes para que, em seguida, se realizassem três análises: relações entre indicadores, relações entre contextos e estudo de caso.

Vamos retratar os resultados mais gerais, aqueles referentes ao contexto, os quais demonstraram diferentes manifestações de uso e compreensão da regra de acordo com cada contexto proposto. Na situação fechada (jogo Ludo), os participantes procuraram entender e cumprir a regra colocada, além de elaborar

estratégias para ganhar o jogo sem burlá-las. Na situação intermediária (jogo Uno – com adição de regras distintas das comumente usadas) os participantes demonstraram jogar bem e assumir e defender posição diante das regras e dos adversários (evidências de princípios de reciprocidade nas relações). Na situação aberta (jogo acordado entre participantes), as crianças demonstraram interpretar as regras estipuladas e se dividiram entre compreendê-las e reter atenção para praticar o jogo e legislar as regras. Além disso, houve maior correspondência da situação hipotética com a aberta do que com a situação fechada. A autora conclui que isso se deve aos aspectos interacionais e de reflexão que somente a situação de jogo aberto proporciona em oposição ao contexto fechado de jogo.

Araújo (1993) investigou a influência do ambiente escolar em 56 crianças pré-escolares de 6 a 7 anos de idade. Para tanto, aplicou, com o uso do Método Clínico Crítico piagetiano, oito estórias-dilema adaptadas do livro *Juízo Moral* de Piaget (1994/1932) e investigou, por meio de observações semanais, aspectos morais do cotidiano escolar de alunos de três escolas diferentes, a saber: (1) Escola A: pré-escola pública, com crianças de classe socioeconômica baixa,em que se priorizavam relações cooperativas; (2) Escola B: escola particular com crianças de classe média e alta, em que vigoravam relações autoritárias; (3) Escola C: escola pública com crianças de mesmo nível socioeconômico da escola A, mas com relações estabelecidas pela coação e autoridade. Os resultados mostraram que as 23 crianças da escola A, comparativamente às 12 crianças da escola B e às 21 da escola C, apresentaram progresso gradativo das trocas sociais, com comportamentos que se relacionam com cooperação e respeito ao outro, comparativamente as 12 crianças da escola B e as 21 da escola C. Da

mesma forma, as crianças da escola A apresentaram mais comportamentos relacionados à autonomia durante as respostas às estórias-dilemas do que os participantes das outras duas escolas. O autor discute que o ambiente cooperativo encontrado na escola A favorece o desenvolvimento do julgamento moral em crianças, confirmando um pressuposto piagetiano no qual o referido trabalho foi pautado.

Kliemann, Damke, Gonçalves e Szymansky (2008) realizaram um estudo exploratório para observar se é possível a criança ter autonomia sem romper limites no ambiente escolar. Participaram da pesquisa 30 crianças divididas igualmente entre as faixas etárias de 3 anos, de 5 e 6 anos, e de 9 e 10 anos. Os resultados revelaram que as crianças de 3 anos se encontravam em fase de anomia, mostrando-se dependentes dos adultos para estabelecimento de disciplina, atividades diversas (inclusive brincadeiras) e cuidados pessoais; já as crianças de 5 e 6 anos também dependiam dos adultos, mas, quando se organizavam sozinhas, demonstravam necessidade de inclusão de regras nas atividades; e os participantes mais velhos mostravam características autônomas nas atividades escolares. Os autores concluem que os resultados confirmaram a perspectiva teórica piagetiana do processo de desenvolvimento moral em fases de cumprimento de normas e realização de jogos que envolvem variadas regras.

Pessotti, Ortega e Alencar (2011) investigaram o juízo moral sobre a trapaça em uma situação de jogos de regras com base em uma perspectiva psicogenética. Para isso, entrevistaram 40 crianças estudantes de escolas particulares, divididas igualmente quanto à idade e ao sexo, em dois grupos com idades de 5 e 10 anos, distribuídas igualmente de acordo com a idade e o sexo.

Os instrumentos utilizados foram uma história e um roteiro de entrevista que envolvia uma situação de trapaça no jogo da Velha. Os resultados mostraram que a totalidade dos participantes declarou que a atitude de trapacear estava errada. As justificativas dadas pela maior parte dos participantes menores foram baseadas em *'argumentos circulares'* (categoria de repostas tais como: "não sei", "porque sim", "porque não pode", entre outras), enquanto os participantes de 10 anos, em maior quantidade, declararam que a ação do personagem desobedecia às regras do jogo. Os autores concluem que crianças já demonstram o julgamento da trapaça como algo errado e que associam suas concepções a outros aspectos morais também conhecidos, tais como o roubo e a mentira.

Pesquisando sobre o julgamento moral sobre o roubo, Martins (1997) utilizou uma história de um pequeno roubo (adaptada de Piaget, 1932/1994) e perguntas sobre ela mesma com 80 crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, estudantes de duas pré-escolas (uma pública em bairro de classe média baixa e outra particular sendo de cooperativa entre pais). Os resultados mostraram que todos os participantes têm noção da norma de que o roubo está associado a algo errado. Desse modo, justificaram suas respostas por meio de cinco tipos de argumentos: 1 – regra simples (ligada ao costume social); 2 – respostas estereotípicas ("é feio"); 3 – para evitar punição ("senão vai para a cadeia"); 4 – apelo à religião ("é pecado"); 5 – indiferenciadas ("não pode"). O autor observou que os participantes da escola cooperativa tiveram maior percentual (23 crianças em comparação a 12 do outro grupo) de respostas vinculadas à regra social (argumento tipo 1). Os participantes da escola cooperativa também atribuíram, em maior porcentagem, a proibição como algo inerente ao ato de roubar, uma vez

que 33 crianças declararam que, se a regra deixasse de existir, o ato continuaria errado, em comparação a 26 crianças de escola pública. O autor concluiu que um contexto com indicadores de maior grau de escolaridade dos pais e de interações pautadas em uma postura de respeito mútuo, como pode ser constatado na escola cooperativa, contribuiu para as diferenças observadas entre os dois grupos de participantes.

Com o propósito de observar o juízo hipotético sobre a manutenção da fidelidade (de compromisso verbal) confrontada aos contextos morais de roubo e mentira, Silva (2004) realizou uma pesquisa com 186 estudantes de escola pública, de ambos os sexos. Os participantes tinham 6, 9 e 12 anos de idade e possuíam nível socioeconômico desfavorecido. Foi realizada entrevista individual baseada no método clínico piagetiano para aplicação de instrumento com seis pequenas histórias sobre dilemas morais. Tais histórias confrontaram a fidelidade à palavra declarada (cumprimento de promessa de sigilo declarado verbalmente) aos dois contextos morais propostos. Aproximadamente 25% dos participantes apresentaram juízo com adesão à promessa da palavra dada. Além disso, não se verificou influência da idade no julgamento desta fidelidade. Da mesma forma, não houve diferença nos julgamentos segundo o tipo de envolvimento entre os personagens (irmãos em detrimento da relação entre amigos ou colegas) nos dois contextos analisados. Silva (2004) chegou as seguintes conclusões: não foi possível observar uma psicogênese da fidelidade à palavra empenhada; os participantes apresentaram aspectos de uma ética mais intimamente associada à justiça do que a fidelidade; as meninas foram proporcionalmente mais fiéis do que

os meninos em relação à denúncia do autor de uma mentira, enquanto os meninos foram mais favoráveis à honestidade e veracidade.

Loos, Ferreira e Vasconcelos (1999) verificaram diferenças na emergência do sentimento de culpa de 32 meninos, na faixa etária de 6 a 12 anos, oriundos de famílias de baixa renda da cidade do Recife. Os participantes eram originários de dois grupos distintos, metade de comunidade carente e outra metade de instituição que atende crianças sob o risco e abandono, também divididos em duas faixas etárias: de 6 a 8 anos e de 9 a 12 anos. Utilizou-se roteiro de entrevista para aplicação de duas histórias ilustradas sobre julgamento de personagem em situação de dano acidental e intencional, bem como uma escala com cinco níveis de culpa para o julgamento da culpa do personagem. Os resultados mostraram diferença significativa do “sentir culpa” entre as duas faixas etárias (c^2=6,111; df=1; p=0,01), com predominância desse sentimento nas crianças mais novas. Também constataram uma tendência à consideração da intenção nos participantes mais velhos (c^2= 0,500; df=1; p=0,47). As autoras concluem que o estudo revelou concepções distintas de culpa relacionada à idade (perspectiva evolutiva), mas sem estar relacionada ao grupo de origem.

La Taille (2006), buscando analisar o papel da generosidade no universo moral infantil, realizou duas pesquisas: a primeira sobre atribuição de sentimentos a personagens não generosos de uma estória-dilema por 30 crianças de 6 anos e 32 crianças de 9 anos, estudantes de escola particular; a segunda com 32 sujeitos de 6 anos e 36 crianças de 9 anos, estudantes de outra escola particular, mas expostas à história relacionada à conduta não generosa (idêntica ao primeiro estudo) e a uma outra referente à situação de injustiça. Os resultados mostraram

que a maioria (16 e 27 participantes, respectivamente, nos estudos 1 e 2) das crianças de 6 anos atribui sentimentos negativos ao personagem não generoso e sentimentos positivos à personagem não justa (23 participantes no estudo 2).

Semelhantemente, a maioria dos participantes de 9 anos também atribuiu sentimentos negativos ao personagem não generoso (respectivamente, 17 e 31 participantes nos estudos 1 e 2). No entanto, a maior parte deles (20 participantes no estudo 2) imputou sentimentos negativos à personagem injusta. Assim, os dados mostraram que a grande maioria dos participantes, de ambas as idades, atribuíram sentimentos negativos a quem falta com generosidade. Por outro lado, as crianças de 6 anos atribuíram sentimentos positivos a personagem que age injustamente. O autor discute que a generosidade é uma virtude que se comprova presente na gênese da moral infantil e que, por ser menos subordinada às regras adultas, pode se integrar-se à consciência moral infantil antes da justiça.

Ao investigarem também a generosidade, Vale e Alencar (2008) estudaram se a ausência dessa virtude é merecedora de punição em 30 estudantes de escola pública, divididos igualmente quanto ao sexo, com idades de 7, 10 e 13 anos. Foram utilizados como instrumentos uma estória-dilema sobre a ausência de generosidade e perguntas que foram feitas em entrevista individual. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes (22) preferiu o diálogo (repreensão) ao invés de algum tipo de punição, a fim de se lidar com a falta de generosidade. Constatou-se também o aumento da porcentagem dessa escolha em razão da idade (4, 8 e 10 ocorrências, respectivamente, nos participantes de 7, 10 e 13 anos). Além disso, o participante mais novo, que não optou por nenhum tipo de punição, diferenciou a ausência de generosidade de outras

transgressões nas quais se aplica algum tipo de castigo, mas apenas quatro participantes de 10 anos e oito de 13 anos declararam características de especificidade dessa virtude. As autoras concluem que a generosidade faz parte do universo moral dos participantes e que ela é esperada e admirada, ao passo que sua falta merece reprovação em vez de punição.

Abreu, Moreira e Rique (2011) verificaram o pensamento do perdão interpessoal e as condições para que o perdão ocorra por meio do *Dilema de João*, que é uma adaptação do *Dilema de Heinz*, que contém um livro de gravuras e uma entrevista semiestruturada com 12 questões. Além disso, avaliaram a capacidade de *role-taking* (capacidade de se colocar no lugar do outro e entender que o outro tem pensamentos, desejos e comportamentos diferentes do seu). Para isso entrevistaram 20 crianças com idades entre 6 a 8 anos, de ambos os sexos, estudantes de escola pública e de uma instituição de educação complementar com orientação religiosa ecumênica. Os resultados evidenciaram integralidade da capacidade de *role-taking* nos participantes, porém somente oito crianças souberam definir o sentimento de perdão e decidir se o personagem central (João) deveria perdoar ou não o personagem que o magoou (sete deles decidiram perdoar em diferentes graus). Além disso, a passagem do tempo e o perdão foram vistos como estratégia para diminuir a raiva ou como uma consequência natural da diminuição da raiva. Já a concessão de perdão foi associada a pedir desculpas, voltar a brincar, reparar o erro cometido, e sentir pressão social de amigos e da religião. Os autores concluem que a capacidade de *role-taking* não envolve o conhecimento de formas de solução para dilemas relacionados à justiça e ao perdão.

Tognetta e Assis (2006) desenvolveram um estudo a fim de investigar o julgamento infantil acerca da solidariedade em ambiente escolar. Participaram da pesquisa 46 estudantes de ensino público e com nível socioeconômico baixo. Os participantes situavam-se na faixa etária de 6 a 7 anos de idade e foram igualmente divididos quanto ao sexo. Além disso, metade da amostra estudava em uma escola baseada em relações autoritárias (escola A), e a outra metade oriunda de uma instituição em que seus professores aplicam um programa de educação infantil, baseado em pressupostos piagetianos (escola B). Os instrumentos utilizados foram provas de diagnóstico do comportamento operatório sobre as noções de conservação de quantidades discretas, de líquido e da massa, e de classificação e seriação; ficha de observação das relações interpessoais entre professores e alunos; e quatro dilemas morais criados e adaptados, divididos em dois blocos, a fim de constatar o julgamento da solidariedade entre pares e na presença da autoridade.

Os resultados dos participantes da escola A revelaram que, (1) quanto às provas de diagnóstico de comportamento operatório se constatou, 30,43% se encontravam no estágio pré-operatório e 69,57% em transição entre os estágios pré-operatório e operatório; (2) quanto às fichas de caracterização de ambiente, a escola A recebeu 76 pontos, caracterizando-se como ambiente coercitivo, pautado em relações unilaterais; (3) quanto às estórias-dilema, 76,19% dos participantes não souberam responder ao primeiro dilema, enquanto 92,86% dessas crianças não apresentaram solidariedade no terceiro dilema que, assim como o primeiro envolvia uma situação de solidariedade entre pares. Os dados também mostraram que 71,43% das respostas dos participantes optaram pela

ausência de solidariedade para não se opor à autoridade, porém 28,54% das crianças apresentaram soluções que não desobedeciam à ordem paterna, mas capazes de executar a ação solidária diante da segunda estória-dilema. Por outro lado, 75,86% dos participantes não optaram pela prática da ação solidária pela obediência à ordem adulta.

Já os resultados dos participantes da escola B foram os seguintes: (1) 56,52% dos participantes apresentavam diferentes níveis de transição entre os estágios pré-operatório e operatório e 43,48% já demonstravam pensamento reversível quanto às provas de diagnóstico de comportamento operatório; (2) quanto às fichas de caracterização de ambiente a escola B recebeu 162 pontos, caracterizando-se como ambiente cooperativo, regulado por relações de cooperação e respeito mútuo; (3) 23,81% dos participantes não souberam responder ao primeiro dilema que envolvia solidariedade entre pares, enquanto 7,14% deles não apresentaram solidariedade no julgamento sobre o terceiro dilema.

Quanto ao segundo dilema, que investigava a solidariedade diante do enfrentamento à autoridade, Tognetta e Assis (2006) constataram que 28,57% dos sujeitos não enfrentaram a autoridade, 34,04% tentariam ser solidários sem desobedecer à autoridade paterna e 12 respostas indicaram crença de confiança na relação com a autoridade, independentemente da quebra do contrato. Já no quarto dilema, 24,41% dos participantes não optaram pela prática da ação solidária pela sujeição à ordem. Portanto, as autoras concluem que há uma perspectiva evolutiva na disposição dos sujeitos para serem solidários e que essa condição está ligada a experiências significativas de reciprocidade e respeito

mútuo (escola B). Da mesma forma, apontam que o desenvolvimento de estruturas cognitivas e de aspectos afetivos no ambiente escolar fomenta a construção de aspectos morais, tais como a solidariedade na infância.

Dando sequência ao embasamento teórico de nosso trabalho trataremos, a seguir, de aspectos do desenvolvimento cognitivo.

1.2. DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SEGUNDO A TEORIA DE JEAN PIAGET

O legado teórico de Jean Piaget em sua Psicologia e Epistemologia Genéticas foi incansavelmente buscar e descrever como o sujeito processa seu conhecimento e desenvolve estruturas logicamente mais organizadas nos aspectos motor-intelectual e afetivo nas dimensões intraindividual e interindividual (1964/1978, 1970/2002). Para tanto, investigou como o sujeito interage com as diversas coisas (outras pessoas, ideias, objetos materiais de todas as ordens) que estão no mundo que o cerca, ou seja, com os variados objetos a fim de construir seu conhecimento e procurar equilíbrios sucessivos de suas estruturas lógicas de pensamento. A pesquisa desse processo originou o conceito de equilibração que, por sua vez, abarca outros dois conceitos piagetianos fundamentais, já que “complementares, irredutíveis e indissociáveis” (Macedo em Piaget, 1980/1996, p. 8), a saber: assimilação e acomodação.

A assimilação é entendida como incorporação do objeto aos esquemas e à estrutura mental; a acomodação aparece na teoria como uma atividade capaz de diferenciar um esquema a fim de vencer as resistências que se interpõem entre o sujeito e o objeto para, assim, ascender à assimilação. O autor afirma que a

equilibração é “uma das fontes do progresso no desenvolvimento dos conhecimentos (e) deve ser procurada nos desequilíbrios como tais, que por si só obrigam um sujeito a ultrapassar seu estado atual e a procurar o que quer que seja em direções novas” (Piaget, 1976, p.18).

É nesse sentido que o teórico anunciou que o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas como possibilidade de construção para esse sujeito que age em busca do conhecimento (Macedo, 1980), tal como enfatiza na introdução de um de seus livros sobre epistemologia genética:

> o conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetivas e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (Piaget, 1970/2002, p. 1).

A assimilação inicia-se nos atos reflexos do bebê, mas logo se aprimora pelas assimilações reprodutivas (reações circulares primárias, secundárias e terciárias) e pela constituição de novos esquemas motores, os quais, por sua vez, integram estruturas que podem organizar-se cada vez mais e apresentar equilíbrios que não se fecham em si mesmos, porque podem servir de base para o estabelecimento de novas estruturas com coordenação e funcionalidade mais organizadas, pois, não há nem começo absoluto nem uma estrutura terminal (Piaget, 1964/1978, 1970/2002, 1976; Piaget, Beth & Mays, 1957/1974).

Ramozzi-Chiarottino (1988) adverte que, para superar uma possível dicotomia entre sujeito e objeto, Piaget defendeu que as estruturas mentais são orgânicas porque estão *a priori* no sujeito, mas seu aperfeiçoamento e construção

ocorrem pelas diferenciações progressivas que a interação do sujeito com o meio incita.

Nesse sentido, considera-se que uma estrutura mental pode ser inferida, visto que caracteriza o domínio de certo comportamento (capacidade de apresentar certa conduta). Quanto a isso, Piaget (1972) afirmou que as estruturas do conhecimento estão relacionadas como o desenvolvimento e que são observadas por períodos específicos e distintos, denominados de estádios sobre os quais o entendimento constrói e coordena modos peculiares de se relacionar (entender e agir) com o mundo. Fica claro, portanto, que as estruturas mentais sofrem variações e são construídas com base em desequilíbrios que se interpõem. O equilíbrio e o desequilíbrio, também pares dialéticos do conceito de equilibração na teoria piagetiana, fazem parte de um processo funcional que engloba a(s) estrutura(s), visando à organização e à coordenação da experiência.

Piaget (1972) aponta quatro fatores envolvidos na promoção do desenvolvimento (construção de uma estrutura mais desenvolvida) e dos estádios de desenvolvimento cognitivo por ele descritos, são eles: maturação, experiência, transmissão social e equilibração. Sobre a maturação o autor evidencia que se trata de pré-condição biológica vinculada às possibilidades e condições de amadurecimento do sistema nervoso que possibilitam ao sujeito interagir com o meio. Quanto à experiência, o autor observa que é por meio dela que se pode construir o conhecimento em suas vertentes física, social e lógico-matemática. Apesar disso, a coordenação das ações do sujeito desempenha papel fundamental para vencer obstáculos que a própria experiência lhe apresenta. Esta deixa de ser necessária e dá lugar à operação e construção de estruturas

abstratas. O fator de transmissão social é valioso em virtude de sua condição de prover a difusão do conhecimento, facilitado pelas trocas verbais, mas por si só não é capaz de promover a construção de estruturas lógicas que a própria linguagem possui e necessita para cumprir sua função aceleradora da aquisição do conhecimento.

Por fim, os três fatores citados necessitam da autorregulação, a qual é realizada pelo quarto e último fator. A autorregulação ou equilibração ocupa papel central na teoria de Piaget, pois integra o que é externo ao sujeito (experiência e transmissão social) ao que lhe é interno (fator maturação, enquanto esquemas hereditários e funcionamento peculiar), evidenciando esquemas e estruturas anteriores que se modificam à medida que assimilação e acomodação engendram processos de antecipação e retroações que levam a progressos do desenvolvimento.

Há um fator não mencionado por Piaget na obra de 1972, mas está presente em trabalhos anteriores fazendo parte do conceito de equilibração, que é a afetividade (sentimentos, emoções, tendências e vontade). Encontramo-lo em Piaget (1954/2005) e em Piaget e Inhelder (1966/1998) quando interpõem a afetividade como elemento energético que intervém na regulação da conduta, influenciando a busca constante pelo conhecimento, seja por provocá-la, seja por impedi-la (Macedo, 1980). Os autores analisam que os aspectos afetivos e cognitivos da conduta são inseparáveis e irredutíveis, mesmo quando não estão sendo levados em consideração reciprocamente.

Ainda sobre a equilibração, Piaget (1972) ressalta que utiliza esse termo

> no sentido em que ele é usado na cibernética, isto é, no sentido de processos com retroalimentação (*feedback* e *feedforward*), de processos que se regulam a si próprios mediante uma compensação progressiva dos sistemas. Este processo de equilibração toma a forma de uma sucessão de níveis de equilíbrio, de níveis que tem uma certa probabilidade que chamarei de probabilidade sequencial, isto é, as probabilidades não são estabelecidas a priori. Há uma sequência de níveis. Não é possível alcançar o segundo nível a não ser que o equilíbrio tenha sido alcançado no primeiro nível, e o equilíbrio do terceiro nível só se torna possível quando o equilíbrio do segundo nível tenha sido alcançado, e assim por diante. Isto é, cada nível é determinado como o mais provável, dado que o nível precedente tenha sido alcançado. Não é o mais provável no início, mas é o mais provável uma vez que o nível precedente tenha sido atingido (Piaget, 1972[2]).

Portanto, devido à ação recíproca desses quatro (ou cinco) fatores, os estádios de desenvolvimento cognitivo ocorrem de forma mais lenta ou acelerada; mais coesa ou com defasagens; apresentando mudanças quantitativas (crescimento) ou atingindo as qualitativas (desenvolvimento). No entanto, a Epistemologia Genética piagetiana (Piaget, 1970/2002; Piaget, Beth & Mays, 1957/1974) ao descrever o sujeito epistêmico mostrou que a ocorrência dessa evolução é invariante, pois se dá mediante quatro grandes períodos ordenados, com aspectos comuns e acumulativos, mas com aparição de estruturas originais que permitem a distinção entre eles. Esses períodos foram estabelecidos com base nas investigações realizadas pelo autor e sua equipe de colaboradores (1926/1993, 1947/1983), sendo denominados sensório-motor, pré-operacional, operacional concreto e das operações formais. Além disso, Piaget considerou os seguintes parâmetros para estabelecer os estádios: (1) as aquisições devem seguir uma ordem constante, pois uma característica, capacidade ou estrutura

[2] Informamos que não temos paginação precisa deste texto, pois obtivemos o trabalho (capítulo escrito por Piaget em livro organizado por outros autores) por meio de tradução fornecida na *internet*, conforme consta no capítulo de referências bibliográficas.

não aparecerão antes de outra que fora observada em várias crianças; (2) os períodos possuem o caráter de integrar estruturas construídas anteriormente às estruturas do novo estádio; (3) os períodos são caracterizados por estruturas em conjunto próprias de cada estádio; (4) cada período contém um nível inicial, denominado de nível de preparação e um final denominado de terminação; (5) os processos de gênese e equilíbrio (parcial) necessitam de distinção entre os períodos, pois aquisições posteriores podem influenciar simultaneamente mais de um estádio (sobreposições diversas e com alcances distintos) e produzir formas divergentes de estabilidade (Dolle, 1974/1995).

1.2.1. ESTÁDIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

O período sensório-motor fora assim denominado por Piaget por ser predominantemente provido de uma inteligência prática que faz uso de aparatos sensoriais e motores para construir esquemas e estruturas desde os reflexos iniciais (1947/1983, 1964/1978, 1970/2002). Constitui, portanto, uma etapa pré-verbal que ocorre, em média, do nascimento aos dois primeiros anos de vida. Essa inteligência prática é considerada como o cerne do progresso da inteligência que se desenrolará ao longo da vida do sujeito (Piaget, 1926/1993, 1947/1983, 1949/1976).

Piaget (1970/2002) adverte que, neste momento, existe uma indiferenciação entre o sujeito e os objetos com que se relaciona,

> a ponto de o primeiro não se conhecer como origem de suas ações, por que centram-se estas no próprio corpo, quando a atenção está fixada no exterior. (...) Segue-se então uma falta de diferenciação, pois o sujeito só se afirmará quando, posteriormente, coordenar livremente suas ações e o

> objeto só se constituirá ao submeter-se ou ao resistir às coordenações de movimentos ou de posições num sistema coerente. Por outro lado, como cada ação ainda forma um todo isolável, sua única referência comum e constante só pode ser o próprio corpo, daí uma centração automática sobre ele, embora nem deliberada nem consciente. (p. 10)

Por conseguinte, neste período são as coordenações graduais que formam ligações por meio de assimilações recíprocas, capazes de unir ações até então separadas, para estabelecer o sujeito como fonte das ações com condutas inteligentes. Da mesma forma, a coordenação das ações possibilita coordenar os deslocamentos a que são submetidos os objetos. Estes, por sua vez, possibilitam conferir posições e relações espaço-temporais que apresentam constância, mas também espacialização e objetivação das relações causais entre sujeito e objeto. Tanto que essa diferenciação promove a constituição de uma perspectiva do sujeito enquanto objeto entre os demais com que troca relações. O autor conclui que ao se chegar ao máximo da descentração de si e das coordenações de ordem espaço-temporal e causal torna-se possível ao sujeito chegar à capacidade representativa e, portanto, ao pensamento (Piaget, 1970/2002) sem, contudo criar conceitos. Sendo assim, é esperado o desenvolvimento das seguintes noções nesse período: objeto permanente; de espaço, tempo e causalidade.

O conhecimento prático é ainda utilizado para originar estruturas e esquemas que usam a função simbólica (representação e linguagem) no período pré-operatório. Isso porque a capacidade de simbolizar objetos fornece uma representação interiorizada, apta para reconstituir ações pregressas, bem como antecipar ações futuras em forma de narrativas e imagens mentais (Piaget, 1964/1978). No entanto, Piaget (1970/2002) afirma que uma conceituação leva a construções parciais e atrasadas pelo processo de tomada de consciência. Por

outro lado, considera que à medida que a capacidade de representação coordena as ações sucessivas envolvendo “transformação dos esquemas em noções propriamente ditas” (Piaget, 1970/2002, p. 17) estas se tornam irredutíveis às ações antes interiorizadas, pois, ao representá-las, ultrapassa-as em organização e extensão.

O período pré-operatório foi denominado dessa forma porque é anterior às primeiras operações mentais (ação abstrata sobre objetos representados no pensamento), mas também é conhecido como estádio do pensamento intuitivo (este representa um pensamento considerado verbal, porque nunca é demonstrado). Em média, ocorre entre 2 e 7 anos de idade, e nesse período a criança ainda permanece, por longo período, pré-lógica, fazendo uso de preconceitos e pré-relações, por não ter domínio dos esquemas de ação e esquemas conceituais.

De acordo com Piaget (1947/1983, 1964/1978, 1966/1993), a linguagem auxilia o início da socialização da ação, promovendo interação social da criança que, por seu turno, auxilia a saída gradativa do egocentrismo de pensamento pela confrontação de sua perspectiva com a dos seus pares e adultos. Dolle (1974/1995) afirma que o estádio pré-operatório se caracteriza tanto pelas ausências de operações, noções e estruturas que serão observadas na próxima fase de desenvolvimento quanto por um período de desenvolvimento, no plano da representação, de estruturas adquiridas no período sensório-motor e pelo pensamento simbólico acentuado.

Portanto, Piaget (1964/1978) afirma que, diante da transformação das pré-relações em relações com coordenações progressivas, se avança para a saída de

limites impostos pela centração de pensamento. Todavia, o autor também assinala que a lacuna para que tais intuições se transformem em operações seria "prolongar a ação já conhecida do sujeito nos dois sentidos, de maneira a tornar estas intuições móveis e reversíveis" (p. 36).

O terceiro período ocorre, aproximadamente, na faixa etária dos 7-8 anos a 12 anos de idade. Desponta como maior avanço intelectual a possibilidade de realizar operações lógicas na presença de dados e objetos concretos. Tal fato origina o nome dado a este estádio, visto que o sujeito ainda não opera sobre hipóteses restritas ao plano verbal (Piaget, 1949/1976, 1972).

O período é marcado por ações internalizadas que podem ser coordenadas em sistema de conjuntos, prolongando, portanto, a ação e que possibilitam ao sujeito constatar fatos verdadeiros. Piaget e Inhelder (1966/1998) afirmam que as operações concretas são empregadas no raciocínio privado e nas trocas sociais, já que consistem em agrupar informações, relacioná-las e correspondê-las mutuamente, processo que espontaneamente se apresenta de natureza operativa. Desse modo, as operações consistem em transformações reversíveis envolvendo inversão ou reciprocidade de relações (Macedo, 1980). Os autores ainda ressaltam que "uma transformação operatória (...) é sempre relativa a uma invariante, e essa invariante de um sistema (fechado) de transformações constitui o que denominamos até aqui noção ou esquema de conservação" (Piaget & Inhelder, 1966/1998, p. 83). Esse funcionamento em espiral[3] é um processo que envolve ainda três etapas: uma abstração reflexiva ligando e ordenando os conjuntos de conhecimento; daí as novas partes são integradas nesse novo todo

[3] Piaget (1972/1975) preconiza que a "aprendizagem das estruturas lógicas repousa pois, num espécie de círculo ou espiral, o que significa dizer que as estruturas não constituem o produto dessa aprendizagem somente, mas também de um processo interno de equilibração" (p. 389-390).

que acabara de se constituir; e uma autorregulação que garante a conservação dos conjuntos porque coordena as partes aos dois sentidos do sistema (Piaget, 1970/2002).

Elas se dividem em dois grupos: operações lógico-matemáticas e operações infralógicas ou espaciais (Piaget, 1970/2002; Piaget & Inhelder, 1966/1998). As operações lógico-matemáticas próprias do período operacional concreto abarcam operações envolvendo classificação, seriação e compensação. As operações infralógicas estão ligadas às conservações que se relacionam às propriedades físicas dos objetos (conservação de quantidade de matéria, de peso e de volume); e as conservações espaciais e topológicas (comprimento, área, volume espacial).

Quanto às operações concretas, noções e estruturas lógico-aritméticas de classificação e de relações, Dolle (1974/1995) ressalta que elas não se formam simultaneamente nem linearmente, sendo usual observar defasagens e atrasos entre essas construções. As defasagens, por sua vez, são divididas em dois tipos: horizontais e verticais. As defasagens horizontais relacionam-se com a limitação no interior de uma fase de desenvolvimento, de aplicação de uma mesma operação em diferentes sistemas de ação ou noção. As defasagens verticais envolve a dificuldade de compreensão das ações para transpor uma estrutura, por meio de outras operações, a um novo plano de pensamento (Piaget 1947/1983).

No quarto período, essas operações, então restritas ao plano real, passam a ser paulatinamente observadas no plano abstrato, porque o sujeito começa a raciocinar por meio de hipóteses, deduções e composições de grupos. Esse período começa a se formar aproximadamente desde os 11–12 anos de idade,

prolongando-se durante a vida do sujeito, quando são observadas mudanças discretas relacionadas à estabilidade e mudanças quantitativas em esquemas e noções (Piaget, 1970/2002).

O autor relaciona esse período ao conhecimento, que

> supera o próprio real para inserir-se no possível e ligar diretamente o possível ao necessário sem mediação indispensável do conceito; ora, o possível cognitivo, tal como, por exemplo a sequência infinita de números inteiros, a potência do contínuo ou simplesmente as 16 operações resultantes das combinações de duas proposições *p* e *q* e de suas negações, é essencialmente extemporâneo, por oposição ao virtual físico, cujas realizações se desenvolvem no tempo (1970/2002, p. 48)

Piaget (1947/1983, 1949/1976, 1964/1978, 1970/2002) relaciona a esse período a lógica proposicional, ou seja, a capacidade de formar operações sobre operações que ultrapassam os objetos reais, ascendendo às possibilidades de grupos mais sofisticados e de estruturas de transformação unidas no grupo INRC (identidade, inversão/negação, reciprocidade e correlação). Portanto, o real subordinado ao possível inaugura a lógica das proposições que se efetua sobre hipóteses à procura de todas as combinações possíveis e utilizando permutações sobre operações (denominadas de operações de segunda potência). Dolle (1974/1995) observa que a dedução aqui efetuada tem o papel de ligar inferências para retirar implicações essenciais e verdadeiras, mesmo quando sua utilidade experimental não ultrapassa o possível.

Nesse período foram identificadas as seguintes operações lógicas: proposição, proporção, probabilidade, combinação, e indução de leis (Piaget & Inhelder, 1966/1998). Segundo os autores, o aparecimento dessas estruturas operatórias possibilitam ao sujeito refletir sobre seu próprio pensamento e

estabelecer teorias permitindo intercâmbio com pares, além de inseri-lo nos temas da sociedade adulta.

Dentre os vários estudos sobre diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo, podemos destacar os que seguem **egocentrismo** (Garbarino, 2012; Gordon et al., 2004; Oliveira, 2005); **conservação de quantidades** (Bispo, 2000; Barros, 2006; Canaipa e Moreira, 2008; Dell'Agli, 2008; Folquitto, 2013; Montoya, 1996; Perosa & Gabara, 2004; Rodrigues, 2008; Stursa, Queiroz & Enumo, 2010; Zanquetta, 2006); **inclusão de classes** (Barros, 2006; Moro, 1986; Roazzi, 1986; Montoya, 1996; Zanquetta, 2006); seriação (Montoya, 1996). No entanto, esclarecemos que, a fim de evitar cansar o leitor com repetições, optamos por retratar os estudos brasileiros contemporâneos sobre desenvolvimento cognitivo, com abordagem na teoria de Piaget, diretamente na seção de discussão dos dados de nossa pesquisa.

1.3. MÉTODO CLÍNICO NA INVESTIGAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO SEGUNDO A PERSPECTIVA PIAGETIANA

O Método Clínico foi desenvolvido por Piaget (1926/1993, 1932/1994, 1966/1993, 1980/1996, 1981/1985) para conseguir investigar a sequência de operações mentais (conscientes ou não) e o nível de compreensão que estabelece as ações dos indivíduos que participavam de suas pesquisas. As situações-problema lançadas, as perguntas realizadas e os pedidos de justificação permitem entender o pensamento de que, muitas vezes, o participante não tem consciência, razão pela qual não verbaliza espontaneamente (Alencar, 2003; Canal, 2008; Carraher, 1983; Castorina, 1988; Delval, 2002; Lima Filho &

Rebouças, 1988; Queiroz, 1995; Vale, 2006). Por conseguinte, o experimentador e/ou pesquisador deve ter muito cuidado na observação, na escolha das perguntas e na análise dos comportamentos e das respostas.

Sobre isso, Delval (2002) enaltece o Método Clínico como uma técnica apropriada para a coleta e análise de dados em pesquisas que envolvem o pensamento infantil. Ainda salienta que ele

> se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Consta, portanto, de algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai dizendo e dos interesses que orientam a pesquisa que está sendo realizada. A essência do método clínico consiste em uma intervenção sistemática do pesquisador em função do que o sujeito vai fazendo ou dizendo. Em alguns casos, ele tem de cumprir uma tarefa; em outros explica um fenômeno. O pesquisador, mediante suas ações ou suas perguntas, procura compreender melhor a maneira como o sujeito representa a situação e organiza sua ação (Delval, 2002, p. 12).

Piaget (1926/1993) descreveu cinco categorias de respostas que se obtêm das crianças durante uma entrevista clínica com base no Método Clínico, conforme demonstra a Figura 1.

Não importismo	A criança responde a alguma coisa de qualquer forma para se livrar do experimentador, visto que a pergunta não lhe desperta interesse.
Fabulação	A criança produz uma narrativa sem refletir e sem relação com a pergunta que lhe foi indagada (recorrentemente a resposta criada possui caráter pessoal)
Crença sugerida	A criança responde à pergunta muito mais pela intervenção do examinador do que por sua própria reflexão.
Crença desencadeada	A criança responde às perguntas feitas por um exercício de reflexão.
Crença espontânea	A criança aprecia as perguntas em um exercício de reflexão anterior de modo que as respostas são espontâneas e dadas prontamente.

Figura 1. Categorias de respostas de uma entrevista clínica pelo Método Clínico

Macedo (1996 citado por Queiroz, 1995) adverte que o entrevistador/pesquisador deve adotar três atitudes ante um trabalho com esse método: observar, reconstituir e antecipar. Além disso, o autor distingue que se deve utilizar como procedimento na entrevista clínica a verificação, a comparação, a contraposição, a explicação e a justificação.

Ainda segundo Queiroz (1995), esses procedimentos levam à sistematização de intervenção nos procedimentos que dão origem às hipóteses em constante processo dialético entre as lógicas do entrevistador/pesquisador e do sujeito/participante. Eles são realizados mediante as ações do sujeito por meio de perguntas de exploração, justificação e controle, as quais serão descritas brevemente.

Assim, as perguntas de exploração (PE) investigam o domínio que o sujeito possui sobre determinado assunto que se investiga. Por sua vez, as respostas declaradas dividem-se em domínio presente (DP) e domínio ausente (DA): naquele o indivíduo possui entendimento sobre o tema investigado (noção cognitiva, regra de jogo, julgamento sobre um dilema moral, por exemplo), excluindo impossibilidades e antecipando equívocos, enquanto neste não existe compreensão nem do objeto investigado nem das possibilidades a ele relacionadas. Já as perguntas de justificação (PJ) verificam a qualidade de reflexão e argumentação sobre o tema investigado e sobre as ações efetuadas pelo sujeito. Desse modo, as respostas sobre a PJ dividem-se em legitimação argumentada (LA) – quando fundamentadas por uma boa explicação – e legitimação não argumentada (LNA) sem boa fundamentação (Castorina, 1988; Lima Filho & Rebouças, 1988; Queiroz, 1995).

Nas perguntas de controle (PC) são utilizadas informações falsas ou impossíveis ao contexto, além de contra argumentações para se investigar o equilíbrio que o sujeito possui sobre o assunto investigado. As respostas declaradas dividem-se em coerência forte (C+) e coerência fraca (C-): naquela há ausência de contradições e melhores articulações de regras e hipóteses, as quais implicam a presença de necessidades envolvendo o objeto investigado; nesta se configuram contradições e pseudonecessidades. Quando o sujeito apresenta coerência fraca (C-), o experimentador/investigador pode fazer uso de pergunta de contraposição (PCT) para investigar a estabilidade sobre tais divergências colocadas. Sendo assim, as respostas dividem-se em contradição forte (T+), a qual sinaliza que o indivíduo reconhece a possibilidade de ultrapassar a contradição ou pseudonecessidade, e contradição fraca (T-), a qual sinaliza que o indivíduo ainda possui um número muito elevado de “possíveis”, muitas vezes com presença de crenças mágicas, sendo resistente à construção do que é necessário sobre o tema investigado (Castorina, 1988; Lima Filho & Rebouças, 1988; Queiroz, 1995).

Nos estudos contemporâneos relacionados à Psicologia do Desenvolvimento, com abordagem teórica na Psicologia e Epistemologia Genética, observamos que os pesquisadores brasileiros têm adotado o uso do Método Clínico para observar e questionar o raciocínio e a conduta adotada pelos participantes em meio a outras técnicas de coleta de dados (Alencar, 2003; Canal, 2008; Carraher, 1983; Dias, 2009; Stursa, Queiroz & Enumo, 2010; Vale, 2006). Alencar (2003) discute que a escolha pelo Método Clínico, pode encerrar uma série de problemas (indução de respostas, dificuldade de abordar a totalidade da

moral), considerando-o como mais adequado e apurado ao se tratar de pesquisas sobre moralidade. Portanto, cientes da restrição inerente que a escolha um determinado método ocasiona ao pesquisador, mas apostando em seus aspectos resolutos, nele baseamos nossa coleta dos dados.

1.4. RISCO SOCIAL E SUAS CONSEQUÊNCIAS PARA O DESENVOLVIMENTO

A situação de risco social tem a capacidade de aumentar a ocorrência de resultados negativos para o desenvolvimento e para os funcionamentos psicológico e/ou social quanto de criar condições para o desencadeamento ou agravamento de doenças preestabelecidas (Cecconello, 2003). Desse modo, a situação de risco configura-se quando o desenvolvimento da criança e do adolescente não segue o decurso esperado (desenvolvimento atípico) e não ocorre de acordo com os parâmetros de sua faixa etária e de seu grupo sociocultural, comprometendo ou impedindo o desenvolvimento integral e saudável do indivíduo (Hutz & Koller, 1997; Hutz & Silva, 2002; Koller, 1994; Maia & Williams, 2005; Paludo, 2008; Poletto & Koller, 2008).

Os fatores ou mecanismos de risco podem apresentar-se tanto em características individuais ou internas como em condições ambientais adversas, externas ou de contexto (Cecconello, 2003; Hutz & Koller, 1997; Hutz & Silva, 2002; Maia & Williams, 2005). Oliveira (1998) salienta que dificilmente se observa um único fator de risco atuando sobre o indivíduo. O referido autor conclui que a literatura da área tem apontado que há uma interação entre condições internas, ainda que genéticas, e externas, configurando em condição de risco multifatorial.

Comumente se relacionam a três esferas: (1) risco físico ligado a nascimento prematuro, desnutrição, hospitalização prolongada, institucionalização, doenças congênitas ou adquiridas, entre outros; (2) risco social ligado à exposição a drogas, criminalidade/ambiente violento, carência de cuidado e estímulo cognitivo, falta de modelo familiar apropriado e estruturado, psicopatologia mental materna ou paterna, socialização inadequada, baixa renda familiar, falta de apoio social à família, família numerosa; ou (3) risco psicológico ligado a sequelas advindas de exploração, abuso (incluindo o emocional ligado à humilhação), punição física extrema e negligência, baixa autoestima, depressão, baixo índice de inteligência, ausência de habilidades sociais e estratégias de resolução de problemas baseadas na agressividade. (Hutz & Koller, 1997; Hutz & Silva, 2002; Maia & Williams, 2005; Oliveira, 1998).

Oliveira (1998) argumenta que a literatura científica produzida nas duas últimas décadas, incluindo a internacional, ainda necessita esclarecer como ocorre a interação entre as diferentes condições de risco e quais seus possíveis efeitos. No entanto, Cowan e cols. (1996, citados por Cecconello, 2003) analisam que uma concepção mais dinâmica sobre as condições de risco começa a surgir na ciência, visto que os fatores de risco estão sendo investigados em um processo vinculado diretamente aos resultados que provoca. Surge, então, nessa perspectiva a possibilidade tanto de entender o motivo pelo qual um fator de risco funciona ativamente (tem efeitos) para um indivíduo (vulnerável), e não para outro (resiliente[4]), e a forma como um fator influencia, de maneiras diferentes, uma

[4] O individuo resiliente é aquele que apresenta um conjunto processos psicológicos que explicam o enfrentamento e a superação de crises e adversidades com o mínimo, ou nenhuma sequela negativa, ou seja, sem apresentar vulnerabilidade a tais estímulos nocivos (Cecconello, 2003; Hutz & Silva, 2002).

mesma pessoa em momentos diferentes de sua vida, quanto de examinar quais características tem um indivíduo que não se afeta pela condição adversa, tornando-se resiliente.

Nesse sentido, o baixo nível socioeconômico pode interagir com outras condições configurando-se condição de risco direta ou indireta para diversas famílias de classe popular (Cecconello, 2003; Poletto & Koller, 2008). Hutz e Silva (2002) discutem a necessidade de desenvolvimento de pesquisas e de criação de modelos teóricos sobre o desenvolvimento de crianças e adolescentes que vivem em situação de pobreza.

De acordo com Garmezy e Masten (1994, citados por Cecconello, 2003), a pobreza consiste em uma condição adversa crônica que, como tal, permanece de forma gradual, lenta, cumulativa, variando de intensidade moderada à elevada e durando por um longo período na vida do sujeito e de sua família. Isso porque cria dificuldades e restrições (menos tempo e disposição) no cuidado e atenção voltados para a criança e o adolescente (Oliveira, 1998; Paludo, 2008; Poletto & Koller, 2008). Além disso, ocasionada pela baixa renda, existe a dificuldade no acesso à assistência médica básica e especializada que leva à escassez de diagnóstico, intervenção e reabilitação de doenças preestabelecidas, adquiridas ou agravadas por condições de risco.

Outro aspecto abordado por Hutz e Silva (2002) é o fato de que, em bairros de periferia, há sinais de declínio ou ausência de controle social gerando a prática de atividades ilícitas, vandalismo e permissividade com a violência, perfazendo um contexto inadequado para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Por outro lado, Barnett (1997, citado por Maia & Williams, 2005) afirma que a

condição de risco que tem demonstrado associação mais forte com psicopatologia e desenvolvimento atípico são os fatores ligados a todo tipo de abuso (físico, sexual, violência psicológica, de drogas) e a negligência (privação de necessidades básicas e ligadas ao bem-estar e desenvolvimento). Segundo o autor, o abuso e a negligência causam efeitos profundos que se prolongam no curso de vida do indivíduo, atingindo várias áreas do desenvolvimento, a saber: cognição, linguagem, desempenho acadêmico e desenvolvimento socioemocional.

Por outro lado, paradoxalmente há pesquisas demonstrando que, diante de mecanismos de risco pessoal e social, existem indivíduos resilientes com habilidades e estratégias para lidar com tais condições sem apresentar comprometimento no desenvolvimento e com desempenho próximo aos de classe média de mesma faixa etária (Hutz & Koller, 1997). O interesse científico a respeito desse fenômeno tem sido crescente e, na vanguarda das pesquisas brasileiras, encontra-se o grupo da professora Silva Koller e seus colaboradores com o Centro de Estudos Psicológicos sobre meninos e meninas de Rua da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-RUA-UFRGS) (Cecconello, 2003; Hutz & Koller, 1997; Hutz & Silva, 2002; Paludo, 2008).

No entanto, detectamos que essas pesquisas (sobre o desenvolvimento infanto-juvenil em contexto de risco social vinculado à pobreza e a situação de viver na rua), em sua maioria, não possuem afinidade com a metodologia empregada e os objetivos de nosso estudo, porque pudemos constatar, por meio da revisão de literatura, que a maioria das pesquisas investigou fatores de risco e proteção, tendo como referencial a teoria Bioecológica de Bronfenbrenner;

realizou investigações incluindo a família como um tipo de participante e/ou suas características como objeto de estudo; utilizou como instrumento questionário, entrevistas e escalas para verificar mecanismo de risco e proteção relacionados aos participantes; discutiu os dados com base em análise de conteúdo sobre as respostas declaradas pelos participantes. Assim, os estudos que apresentam resultados interessantes para nossa pesquisa quanto ao desenvolvimento moral foram retratados previamente no tópico específico desse conteúdo. Já os que apresentam dados quanto ao desenvolvimento cognitivo (Montoya, 1996; Moro, 1986; Stursa, Queiroz & Enumo, 2010; Roazzi, 1986) servirão de base para a discussão dos dados[5] do IANDC no tópico 4.2.

Além disso, Yunes e Szimansky (2005) discutem que a maioria dos estudos sobre resiliência infanto-juvenil apresentam abordagem quantitativa, com uso de testes psicométricos, avaliações escolares, testes de personalidade ou perfil de temperamento. Por acreditarmos que sejam necessários novos estudos com foco no sujeito que se encontra em situação de risco social, propomos uma metodologia voltada para o exame de processos intrapsíquicos e interpsíquicos ligados ao desenvolvimento cognitivo e moral.

[5] Optamos por não apresentar os resultados de pesquisas sobre aspectos do desenvolvimento cognitivo, em perspectiva piagetiana, de crianças de classe popular para evitar exaustão do leitor.

2. POSIÇÃO DO PROBLEMA E OBJETIVOS

Como expusemos no primeiro capítulo (item 1.5), o baixo nível socioeconômico caracteriza-se como situação de vulnerabilidade social, seja de forma direta ou indireta, bem como abusos e negligências sofridos por crianças e adolescentes. Tal influência aumenta a possibilidade de consequências prejudiciais para o desenvolvimento e para os funcionamentos social e/ou psicológico do indivíduo, além de poder criar condições para a manifestação ou agravamento de doenças preestabelecidas (Cecconello, 2003; Hutz & Koller, 1997; Hutz & Silva, 2002; Maia & Williams, 2005; Oliveira, 1998; Paludo, 2008; Poletto & Koller, 2008).

Desse modo, ao se refletir sobre o recrudescimento de contextos sociais desfavoráveis para o desenvolvimento e sobre a necessidade de elaboração de políticas públicas sociais, educacionais e de saúde, observa-se que são importantes pesquisas que elaborem procedimentos de avaliação e intervenção, tracem relações entre os resultados e um possível prognóstico, discutam questões e encontrem respostas à promoção do desenvolvimento infantil na temática contemporânea de risco social.

Em face da literatura científica nacional observamos que, as pesquisas das duas últimas décadas investigaram fatores de risco e proteção em participantes oriundos de contextos sociais violentos, de baixa renda e, ainda, em situação de rua. Somando-se a isso, constatamos demanda presente de estudos voltados a crianças em risco social que frequentam programas de educação em tempo integral, já que o ensino está estruturado em tempo integral enquanto política

pública de erradicação ou atenuação de risco social em nível estadual e nacional (conforme a Lei n.º 9.393/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996).

Para o contexto desta pesquisa, devemos levar em conta que a Prefeitura Municipal de Vitória-ES (município onde realizamos nossa investigação) substitui, conforme a localização da escola e o mapeamento de risco social, a integralidade da educação na própria escola, pela frequência aos projetos de parceria (por exemplo, o Caminhando Juntos – CAJUNS[6], em parceria com a iniciativa privada ou o Pé de Moleque da Secretaria de Educação), os quais aceitam crianças e adolescentes advindos de várias escolas de uma mesma região (formada por um conjunto de bairros próximos). Os frequentadores são indicados pelas suas escolas entre aqueles que apresentam maiores dificuldades de conduta social e/ou de aprendizagem, bem como pelos pais que estão trabalhando no horário em que as crianças não estariam na escola. Ou seja, a leitura e classificação de um aluno sendo de risco social não parecem ser baseadas em características usuais que levam em conta apenas condutas socialmente desvantajosas, mas a possibilidade de inserção demasiada em lócus sociais (risco externo) identificados como promotores ou facilitadores dos mecanismos de risco.

Portanto, esta pesquisa considera esse aspecto da política de educação municipal e visa investigar características do desenvolvimento moral e cognitivo de crianças em risco social, além de pensar as relações existentes entre o desenvolvimento moral e cognitivo (Freitas, 2002; La Taille, Dantas & Oliveira, 1992; Piaget, 1932/1994; Piaget & Inhelder, 1966; Tognetta & Assis, 2006),

[6] Especificamente projeto CAJUN (em que coletamos nossos dados) está vinculado à rede de Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

buscando identificar e descrever características do desenvolvimento de crianças expostas a fatores de risco previamente identificados pelos agentes municipais.

Para tanto, a metodologia desta pesquisa precisou ser adequada e delimitada para a abordagem dos aspectos de desenvolvimento observados como fenômenos. Nesse contexto, os recursos de instrumentação lúdica e desafiadora estabelecem condições mais atraentes para a situação de avaliação cognitiva e afetiva (Brenelli, 1996; Canal, 2008; Dell'Agli, 2008; Dias, 2009). Somando-se a isso, o Método Clínico piagetiano não se fixa a padrões para aplicação dessas atividades, mas abriga flexibilidade para que os participantes desenvolvam seu raciocínio, tomem consciência dele e corrijam suas ações (Castorina, 1988; Lima Filho & Rebouças, 1988; Queiroz, 1995).

Nesse sentido, pudemos constatar por meio da revisão de literatura, a ausência de investigações com abordagem teórica piagetiana e com instrumentação voltada para avaliação de aspectos cognitivos e morais envolvendo crianças em situação de risco social (Hutz & Koller, 1997; Hutz & Silva, 2002; Koller, 1994; Maia & Williams, 2005; Paludo, 2008; Poletto & Koller, 2008; Yunes & Szimansky, 2005).

Assim, apresentados os pontos principais que se pretende aglutinar como forma de contribuir para o desenvolvimento de metodologias interventoras sobre sujeitos em situação de risco social, esboçamos como problema de pesquisa a questão geral: Quais são as relações, de acordo com a Psicologia e Epistemologia Genética de Jean Piaget, que podem existir entre aspectos do desenvolvimento moral e cognitivo de crianças em situação de risco social?

2.1. OBJETIVO GERAL

Investigar, em uma perspectiva psicogenética, possíveis relações entre aspectos morais e cognitivos de crianças em situação de risco social.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcançar o propósito deste trabalho formularam-se os seguintes objetivos específicos:

1 – Investigar aspectos do desenvolvimento moral de crianças de 7 e 10 anos de idade por meio do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM);

2 – Verificar quais são as diferenças no desenvolvimento moral entre os participantes das duas faixas etárias pesquisadas;

3 – Investigar o desenvolvimento cognitivo de crianças de 7 e 10 anos por meio do Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC);

4 – Verificar quais são as diferenças no desenvolvimento cognitivo entre os participantes das duas faixas etárias pesquisadas;

5 – Descrever as relações encontradas entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento cognitivo dos participantes das duas faixas etárias pesquisadas.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1. PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 20 crianças em situação de risco social, com idades de 7 e 10 anos, compondo amostra igualmente dividida quanto à idade e ao sexo em dois grupos (conforme mostra a Tabela 1).

TABELA 1

Caracterização dos participantes da pesquisa de acordo com idade e sexo

Idade	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
7 anos	5	5	10
10 anos	5	5	10
Total	10	10	20

Preferimos trabalhar com crianças de 7 anos por considerarmos pertinente entrevistar crianças que hipoteticamente tenham construído a maior parte das noções do estádio pré-operatório e que estejam iniciando processos de raciocínio compatíveis com o período operatório concreto, apresentando bom nível de compreensão de regras; algumas noções de conservação e início de comportamentos cooperativos. A escolha de participantes com idade de 10 anos justifica-se pela possibilidade de terem desenvolvido noções cognitivas do período operatório concreto, o que favorece alguns pensamentos autônomos.

Realizamos nossa pesquisa em uma das unidades de um projeto de atendimento à criança e ao adolescente que integra a rede de proteção social básica do SUAS do Município de Vitória (região metropolitana do estado do Espírito Santo). Essa unidade atende a comunidade de vários bairros do seu

entorno, mas seu maior público advém de escolas de tempo integral com as quais promove parceria. Funciona no período matutino e vespertino, durante quatro dias da semana; possui cinco salas de aula, sala de informática, cozinha, três banheiros, secretaria, almoxarifado, quadra poliesportiva e sala de assistência social (desativada em 2012 por vacância de profissional da área, por esse motivo foi cedida a nossa pesquisa). Na unidade são desenvolvidas oficinas e aulas lúdico-recreativas, esportivas e culturais gratuitas, as quais são mantidas em parceria entre governo municipal e instituição filantrópica religiosa.

A maior parte da coleta de dados foi realizada na sala disponibilizada da unidade com cerca de 15m², que possuía iluminação natural e artificial, ventilador, mesas, cadeiras, armários e computador. Nossa coleta de dados durou quatro meses (de setembro a dezembro de 2012).

No entanto, por vários motivos, alguns participantes deixaram de frequentar o projeto mantido pela instituição durante nossa pesquisa. Desse modo, tivemos que ir às escolas onde estudavam para finalizar a coleta. Nesse momento, contamos com a colaboração da coordenação pedagógica de duas escolas, utilizando salas cedidas pela mesma.

3.2. INSTRUMENTOS

Nesta pesquisa foram utilizados quatro diferentes instrumentos que são apresentados a seguir.

3.2.1. ROTEIRO DE ANAMNESE

Este instrumento consiste em um protocolo impresso que contém questões destinadas a obter dados necessários para verificar o estado de risco social dos participantes e para conhecer sua história pregressa (Apêndice A).

3.2.2. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO MORAL (IANDM)

Este instrumento foi elaborado por Pessotti (2010) em seu estudo sobre a relação entre juízo e ação moral de crianças em um contexto de trapaça, com base nas investigações contidas ao longo da obra *O juízo moral na criança* (Piaget, 1932/1994) e na proposta de Araújo (1993) utilizada em sua pesquisa sobre a relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral de crianças.

Em sua forma final o Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral – IANDM é constituído de um protocolo que contém oito itens referentes a aspectos da teoria do desenvolvimento moral de Jean Piaget. Como se nota na Figura 2, o primeiro deles diz respeito à consciência e às práticas das regras e é composto apenas de questões. Os demais itens também dispõem de perguntas sobre dez estórias-dilema acerca dos seguintes aspectos do juízo moral: justiça entre crianças; responsabilidade objetiva e subjetiva; roubo; mentira; sanção expiatória e por reciprocidade; justiça retributiva e distributiva; e igualdade e autoridade.

Item 1- Consciência e Prática das regras

1. Qual o(s) jogo(s) que você conhece bem as regras?
2. Você pode me ensinar como se joga o(s) (nome(s) do(s) jogo(s) mencionado(s)?
3a. Você pode inventar uma nova regra para esse jogo?
3b. Por quê?
3c. Você acha que as regras desse jogo podem ser mudadas?

4a. O que aconteceria se você jogasse assim com os seus colegas?
4b. Eles aceitariam?
4c. Por quê?
5a. E se for combinado antes de começar a jogar que aquela regra pode ser mudada, vale?
5b. Por quê?
6a. É uma verdadeira regra?
6b. Por quê?
7a. É uma regra como as outras?
7b. Por quê?

Item 2- Justiça entre crianças

História: Mário(Maria) e Cláudio(Cláudia) estavam jogando o jogo da velha. Em um determinado momento, enquanto Mário(Maria) estava distraído, Cláudio(Cláudia) realizou duas jogadas consecutivas. Desse modo, Cláudio(Cláudia) não seguiu uma das regras do jogo, que é a de realizar apenas uma jogada por vez. Cláudio(Cláudia) ganhou o jogo.

Questões:
1. O que Cláudio(Cláudia) fez? O(a) Cláudio(Cláudia) ganhou o jogo. O que ele(a) fez?
2a. É certo ou errado o que Cláudio(Cláudia) fez?
2b. Por quê?
3. E qual a diferença entre combinar antes e não combinar?

Item 3- Responsabilidade objetiva e subjetiva

História A: Um(a) menino(a), que se chamava João(Joana), está em seu quarto. É chamado(a) para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. João(Joana) não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja e "bumba!", as quinze xícaras se quebram.

História B: Era uma vez um(a) menino(a) chamado(a) Henrique(Helena). Um dia, sua mãe, ao sair de casa, disse para Henrique(Helena) não pegar os doces do armário antes do almoço. Depois que a mãe saiu, Henrique(Helena) subiu em uma cadeira e estendeu o braço para pegar os doces. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou em uma xícara, que caiu e se quebrou.

Questões:
1. As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?
2a. Qual das duas é mais culpada?
2b. Por quê?

Questões complementares:
3. Mas João/ Henrique(Joana/ Helena) não quebrou a xícara também?
4a. O (A) Henrique(Helena) quebrou uma xícara desobedecendo à mãe e o(a) João(Joana) quebrou 15 xícaras ajudando a mãe, qual deles(as) é o mais culpado?
4b. Por quê?
5. Mas o (a) João/ Henrique(Joana/ Helena) quebrou 15 xícaras.

Item 4- Roubo

História A: Antônio(Antônia) encontra um(a) amigo(a) muito pobre. Esse(a) menino(a) lhe diz que não havia almoçado naquele dia porque em sua casa não havia nada para comer. Então, Antônio(Antônia) entra em uma padaria, mas, como não tem dinheiro, aproveita o momento em que o padeiro está de costas para roubar um pãozinho. Sai depressa e dá o pão para o(a) amigo(a).

História B: Marcelo(Marcela) entra em uma loja. Vê sobre o balcão um estojo de canetinhas enorme e gosta muito dele. Então, enquanto a vendedora está de costas, Marcelo(Marcela) rouba o estojo de canetinha e foge logo em seguida.

1. As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?
2a. Qual das duas é mais culpada?
2b. Por quê?
3. Se as duas crianças roubassem para uma outra, qual seria a mais culpada?
4. Se essa criança roubasse um pãozinho porque ela estava com fome?

Item 5- Mentira

História A: Itamar(Thaís) mal conhecia os nomes das ruas e não sabia bem onde era a Av. João Felipe Calmon. Um dia, um (a) senhor (a) o deteve na rua e lhe perguntou onde era a Av. João Felipe Calmon. Itamar(Thaís) respondeu: "Eu acho que é lá". Mas não era lá. O(A) senhor(a) se perdeu completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava.

História B: Manoel(Manoela) conhecia bem as ruas de seu bairro. Um dia, um(a) senhor(a) perguntou a ele (ela): "Onde é a Av. João Felipe Calmon?". Mas Manoel(Manoela) resolveu pregar-lhe uma peça e lhe disse: "É lá", indicando a rua errada. Mas o(a) senhor(a) não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar o caminho.

1. As crianças são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?
2a. Qual das duas é mais culpada?
2b. Por quê?

Item 6- Sanção expiatória e por reciprocidade

Parte 1 - História A: Pedro quebrou um brinquedo pertencente ao seu irmão menor.

1a. O que os pais deveriam fazer com o Pedro?
1b. Por quê?

Parte 2 - História A: A mãe do Pedro pensou em três punições/ castigos: (a) Fazer Pedro dar ao menor um de seus próprios brinquedos, (b) Pagar o conserto do brinquedo ou (c) Proibir o Pedro brincar com todos os seus brinquedos por uma semana.

2a. Qual destas punições/castigo você acha que é a mais justa/correta?
2b. Por quê?
3a. Com qual dos castigos o Pedro aprenderá a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?
3b . Por quê?

Item 7- Justiça retributiva e distributiva

História: Uma mãe passeava com seus(suas) filhos(filhas) às margens da Lagoa Juparanã em uma tarde de feriado. No meio do passeio, os(as) meninos(as) tiveram fome e a mãe deu um pãozinho para cada um(a). Cada um(a) pôs-se a comer, com exceção do menor, que estava distraído e deixou o pão cair na água.

1a. O que a mãe deveria fazer?
1b. Por quê?

A mãe possui mais um sanduíche na bolsa.

2a. A mãe deve dar ou não o pãozinho para o(a) filho(a)?
2b. Por quê?
3a. O que acham os(as) irmãos(as) maiores?
3b. Por quê?

Item 8- Igualdade e autoridade

História: Uma mãe pediu aos(às) filhos(as) para ajudá-la um pouco no trabalho doméstico porque ela estava cansada. Paulo(Paula) deveria lavar a louça e André(Andréa) deveria arrumar as camas. Mas eis que Paulo(Paula) foi brincar na rua. Então a mãe disse ao(a) André(Andréa) para fazer todo o serviço.

1a. O que o(a) André(Andréa) respondeu à sua mãe?

1b. Por quê?
2a. E ele(a) deveria ou não fazer a função do(a) Paulo(Paula)?
2b. Por quê?
3a. A mãe estava certa ou errada em mandar o(a) André(Andréa) fazer a tarefa do (a) Paulo(Paula)?
3b. Por quê?
4a. Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer?
4b. Por quê?

Figura 2. Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM)

Escolhemos utilizar o IANDM em nossa investigação por considerar um resgate à proposta teórica e metodológica piagetiana e por ser um instrumento apropriado para a faixa etária dos participantes. No entanto, incorporamos ao instrumento original desenhos sequenciais que ilustram os acontecimentos de cada estória-dilema (itens 2 a 8), com imagens em versão feminina (Apêndice B) e masculina. Esse recurso é utilizado em pesquisas com crianças, como mostra a literatura (Abreu, Moreira & Rique, 2011; Alencar, 2003; Araújo, 1993; Caiado, 2012; Garbarino, 2012), e foi integrado ao instrumento para auxiliar a coleta, pois observamos dificuldade de compreensão das histórias durante o projeto piloto.

3.2.3. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO (IANDC)

Este instrumento foi elaborado para esta pesquisa com base no formato do IANDM, levando em consideração a faixa etária dos participantes para avaliar o desenvolvimento cognitivo dos participantes. O IANDC consiste em um roteiro de entrevista e atividades com oito itens que investigam noções cognitivas componentes dos estádios de desenvolvimento denominados por Piaget

(1970/2002) como Pré-operatório e Operatório Concreto. Foi adaptado das seguintes Provas Operatórias Piagetianas: Verificação de egocentrismo; Conservações de quantidade discreta, de quantidade de líquido, de massa, e de área; Inclusão de classes; Reversibilidade; e Seriação (O.Z.M. Assis & M.C. Assis, 2008; Carraher, 1983; Brenelli, 1996; Dolle, 1974/1995) e encontra-se na Figura 3.

Item 1- Verificação de Egocentrismo

Material: três objetos diferentes (bonecos de animais)
Procedimento: Inicia-se perguntando a criança o nome de cada objeto: "Você conhece este objeto?; "Você sabe me dizer o nome dele?".

Se a criança não souber nomear os objetos dizer-lhe o nome de cada um e fazê-la repeti-los afim de que se familiarize com os mesmos.
Colocar os três objetos em cima de uma mesa no lado oposto da criança. Perguntar:

1a. Qual dos três (objetos) está mais perto de você?
1b. Por quê?
2a. Qual dos três está mais perto de mim?
2b. Como você sabe disso?

Inserir uma pergunta de contraposição caso a criança responda corretamente:
3a. Mas um(a) menino(a) da sua idade me disse ontem que (o objeto perto da criança) está perto de mim. Você acha que ele(a) respondeu certo ou errado?
3b. Por quê?

Caso a criança responda erroneamente as perguntas 1a e 2a deve-se iniciar o item trocando ao menos um dos objetos, deve-se também colocá-los em ordem diferente da primeira tentativa. Realizar novamente as perguntas acima colocadas.

Item 2- Conservação de Quantidades discretas

Material: 10 fichas verdes e 10 fichas amarelas
Procedimento: Dispor sobre uma mesa oito fichas verdes, alinhando-as, e pedir à criança que faça outra fileira com fichas amarelas: "Faça com suas fichas uma

fileira igual à minha, com o mesmo tanto de fichas nem mais nem menos".
Anotar o comportamento e respostas da criança e se necessário dispor as fichas verdes e amarelas em correspondência termo a termo. Em seguida perguntar:
1a. Há o mesmo tanto de fichas verdes e amarelas?
1b. Se eu fizer uma pilha com as fichas verdes e você fizer uma pilha com as fichas amarelas, qual das duas ficará mais alta?
1c. Por quê? ou Como você sabe isso?
Fazer uma modificação na disposição das fichas de uma das fileiras, espaçando-as ou unindo-as, de modo que uma fique mais comprida do que a outra.

2a. Tem o mesmo tanto de fichas verdes e amarelas ou não?
2b. Se não tem o mesmo tanto, onde tem mais?
2c. Como é que você sabe?

Se a criança der uma resposta conservando o conjunto de fichas, chamar sua atenção para a configuração espacial das fileiras.
3a. Olha como esta fila é comprida, será que aqui não tem mais fichas?
3b. Como é que você sabe?

Se a criança der uma resposta de não conservação dos conjuntos de fichas, lembrar a equivalência inicial.
3a'. Você se lembra que antes a gente tinha posto uma ficha verde diante da amarela? O que você pensa disso? ou Outro dia um(a) menino(a) como você me disse que nessas fileiras tinha a mesma quantidade de fichas.
3b'. O que você pensa disso?

Restabelecer a igualdade entre os conjuntos de fichas como no início da avaliação.
Fazer um círculo com as fichas verdes e pedir à criança que faça a mesma coisa com as fichas amarelas não colocando nem mais nem menos.
Juntar as fichas do círculo verde.

4a. Há o mesmo tanto de fichas verdes e amarelas?
4b. Por quê?

Se a criança der uma resposta conservando o conjunto de fichas, chamar sua atenção para a configuração espacial das fichas.
5a. Olha como este círculo é grande, será que aqui não tem mais fichas?
5b. Como é que você sabe?

Se a criança der uma resposta de não conservação dos conjuntos de fichas, inserir a seguinte contra argumentação:
5a'. Outro dia um(a) menino(a) como você me disse que nessas fileiras tinha a mesma quantidade de fichas. O que você pensa disso?

Item 3- Conservação de Quantidade de líquido

Material: duas garrafas dosadoras de 250 ml, quatro copos de 100 ml; um copo

fino e alto de 150 ml; um copo largo de 200 ml
Procedimento: Colocar diante da criança uma garrafa dosadora. Transferir o conteúdo para dois copos médios, de modo que os dois copos possuam a mesma quantidade de líquido. Dizer para a criança: "Veja que estou colocando água nestes dois copos".

1a. Você acha que este copo (A) tem o mesmo tanto de água que este aqui (B) ou um deles tem mais água que o outro?

Se a resposta for negativa e a criança não disser, espontaneamente, qual deles ela acha que tem mais água deve-se transferir certa quantidade do líquido até que haja concordância com a equivalência de volumes. Falar com a criança:
"Então vamos tirar um pouco deste aqui (A ou B, conforme a resposta do sujeito), para que eles fiquem iguais".
1a'."E agora, você acha que este (A) tem o mesmo tanto de água que este aqui (B), ou não?"

Se a resposta ainda for negativa, entregar a garrafa de água a criança e dizer: "Então, faça você mesmo. Preste bem atenção, coloque o mesmo tanto de água nos dois copos".
1a''."E agora, você acha que este (A) tem o mesmo tanto de água que este aqui (B), ou não?"

Se a resposta ainda for negativa, pedir que o sujeito refaça, até que afirme a igualdade quantitativa entre os dois copos.
Se a reposta for afirmativa, fazer a verificação e continuar a avaliação.
2a. Se você tomar a água deste copo (A) e se eu tomar a água deste copo (B) qual de nós dois (duas) toma mais água?
2b. Por quê?

Despejar, diante do sujeito, a água de um dos copos em um copo fino e alto, dizendo: "Preste bem atenção ao que estou fazendo: estou despejando a quantidade de água deste copo aqui (A) neste outro aqui (C)".

3a. Você acha que este copo (B), ainda tem o mesmo tanto de água que este copo aqui (C) ou em algum tem mais água que o outro?
3b. Como você sabe que este (B) tem o mesmo tanto de água que este (C) (ou, que este tem mais água que este, conforme o caso)? Explique-me.

Se a resposta for negativa (ou seja, se a criança afirmar que um dos copos há mais líquido), formular pergunta de contraposição:
3c. Lembre-se, você disse antes, quando eram copos iguais (mostrar os copos), que eles tinham o mesmo tanto de água, não foi? E agora, o que você acha?
3d. Por quê?

Se a resposta for afirmativa, formular questão de contraposição:
3c'. Outra criança me disse que esta (C) tem mais água, porque é mais alto. Você

acha que ela está certa ou errada?
3d'. Por quê?

Retornar com a água nos dois copos iguais (A e B), da seguinte forma: pegar o líquido do copo mais alto e comprido (C) e despejar no outro igual (A).
Pegar novamente o líquido de (A) e despejar a água no copo (D) mais largo. Colocar o copo (B) e o copo (D) próximos, dizendo: "Preste bem atenção ao que estou fazendo."
4a. E agora, você acha que este (B) ainda tem o mesmo tanto de água que este aqui (D) ou um tem mais que o outro?

4b. Como você sabe que este (B) tem o mesmo tanto de água que este (D) (ou, que este tem mais água que este, conforme o caso)?

Se a resposta for negativa, formular a seguinte questão de contraposição:
4c. Lembre-se, você disse antes, quando a água estava em dois copos iguais, que eles tinham o mesmo tanto de água, não foi? E agora, o que você acha?
4d. Por quê?

Se a resposta for afirmativa, formular a seguinte questão de contraposição:
4c'. Veja, este (B) é mais alto; você não acha que tem mais água que este aqui (D)?
4d'. Por quê?

Item 4- Conservação de Quantidades de Massa

Material: 200 gramas de massa de modelar
Procedimento: Convidar a criança para brincar com massa de modelar. Apresentar-lhe então duas bolinhas de massa idênticas de 2 a 3 centímetros de diâmetro.

1a. Estas duas bolinhas têm o mesmo tanto de massa?
1b. Como você sabe?
1c. Se eu der esta bolinha para você e ficar com esta para mim, quem fica com a bola que tem mais massa?
1d. Por quê?

Se a criança achar que em alguma bola é mais massa, pedir o auxílio da mesma para tornar as bolas iguais, tirando um pouco de massa de uma e transferindo para outra.
1a. Elas têm o mesmo tanto de massa?
1b. Como você sabe?

Iniciar este passo somente após a criança concordar que as duas bolas possuem o mesmo tanto de massa. Deve-se transformar uma das bolinhas em uma salsicha, colocando-a horizontalmente na mesa.

2a. E agora tem o mesmo tanto ou em algum lugar tem mais massa que no outro?

2b. Por que você acha isso? ou Como você sabe disso?"

Se a criança der uma resposta conservando a quantidade de massa nos dois objetos inserir pergunta de contra argumentação:
2c. Um(a) menino(a) me disse que a salsicha tem mais massinha, porque é mais comprida; você acha que ele(a) está certo(a) ou errado(a)?
2d. Por quê?

Se a criança der uma resposta em que não conserva a quantidade de massa nos dois objetos inserir pergunta de contra argumentação:
2c'. Mas será que aqui (na salsicha) tem mais massa mesmo, ela está tão fininha? ou Um(a) menino(a) me disse que nos dois tem o mesmo tanto porque não se pôs nem tirou nada. O que você acha, este(a) menino(a) está certo ou não?
2d'. Por quê?

Transformar a salsicha novamente em uma bolinha. Então, perguntar se a criança acha que nas duas bolas há o mesmo tanto de massa, como no início da avaliação. Repartir uma das bolas em quatro partes iguais, fazendo bolinhas menores.
3a. E agora tem o mesmo tanto de massinha nesta bola e em todas estas juntas ou em algum lugar tem mais?
3b. Como você sabe disso?

Se a criança der uma resposta conservando a quantidade de massa nos dois objetos inserir pergunta de contra argumentação:
4a. Uma outra criança me disse que na bolinha grande tem mais massinha, porque ela é muito maior que as outras. ou Uma outra criança me disse que nas bolinhas tem mais massinha, porque ela são quatro bolinhas e esta outra (maior) é só uma. Você acha que ela está certa ou errada?
4b. Por quê?

Se a criança der uma resposta em que não conserva a quantidade de massa nos dois objetos inserir pergunta de contra argumentação:
4a'. Mas será que aqui (bola maior) tem mais massinha mesmo? Antes você me disse que nas duas bolinhas tinha o mesmo tanto, não foi?
4b'. O que você acha disso?

Item 5- Conservação de área

Material: dois quadrados verdes grandes de grama sintética; duas vacas de brinquedo igual; seis quadrados brancos pequenos.
Procedimento: Explicar para a criança que cada quadrado verde representa um "pasto". Os animais apresentados se alimentam do pasto. Cada quadrado branco corresponde a um pedaço de pasto que o animal comeu e que agora é apenas areia. Em seguida perguntar:
1a. As vacas têm a mesma quantidade de pasto para comer, ou uma tem mais que a outra?

Espera-se que a criança responda que ambas têm a mesma quantidade de pasto, dada a equivalência visual das áreas (quadrados verdes grandes).
Só dar sequência ao item se a criança concorda que os quadrados (pasto) são iguais.
Colocar os dois quadrados verdes lado a lado. Na sequência, colocar um animal em cada quadrado verde. Logo em seguida colocar um dos quadrados branco no primeiro quadrado verde em posição correspondente ao animal, e um dos quadrados branco no segundo quadrado verde, porém distante do animal.

2a. Você acha que as vacas comeram o mesmo tanto de pasto ou alguma delas comeu mais pasto?
2b. Por quê você acha isso?
No caso da criança responder que uma das vacas comeu mais que outra realizar a seguinte pergunta: 2c. Qual delas comeu mais?
2d. Por quê você acha isso?
Se a criança der uma resposta em que não conserva a quantidade de espaço nos dois pastos inserir pergunta de contra argumentação:
2e. Mas será que aqui (um dos quadrados) tem mais pasto mesmo? Antes você me disse que tinha o mesmo tanto de pastos para as vacas comerem, não foi?
2f. O que você acha disso?

Colocar um segundo quadrado branco em cada "pasto", porém, no primeiro "pasto" os dois quadrados brancos devem estar separados e no segundo pasto os dois quadrados devem estar juntos. Em seguida perguntar:
3a. E agora, as vacas comeram o mesmo tanto de pasto ou, algum dos animais comeu mais capim que o outro?
3b. Como você sabe disso?

Se a resposta for afirmativa (que os dois animais comeram o mesmo tanto de pasto), formular a seguinte questão de contraposição:
5a. Outra criança me disse que esta vaca (onde os quadrados estão juntos) comeu menos pasto do que essa (onde os quadrados estão distantes). Você acha que ela está certa ou errada?
5b. Por quê?

Se a resposta for negativa, ou seja, se a criança afirmar que um animal comeu mais que o outro, formular a seguinte questão de contraposição:
4a. Os quadrados de areia são iguais ou diferentes?
4b. E quantos há em cada pasto?
4c. E então, as vacas comeram o mesmo tanto de pasto ou, algum dos animais comeu mais capim que o outro?
4d. Por quê?

Pode-se variar a disposição dos quadrados brancos, inserindo mais quadrados, por exemplo, a fim de se testar a certeza das respostas de conservação ou de não-conservação.

Item 6- Inclusão de classes

Material: 12 frutas de plástico sendo: bananas (em maior quantidade) e peras.
Procedimento: apresentar a crianças as frutas. Em seguida perguntar:
1a. O que é tudo isto?

Se a criança não souber, dizer: "Isto são frutas. Estas são as peras e estas são as bananas."
1b. Que outras frutas você conhece?
Então, deve-se pegar uma fruta de cada vez e perguntar à criança:
2a. O que é isto (pera)? E isto (banana)?

Se a criança responder: "É uma fruta.". Perguntar em seguida:
2b. Qual é o nome dela?
Se a criança responder: "É uma pera ou é uma banana".
Perguntar:
2c. O que a pera (ou a banana) é?

Apontar para as frutas e perguntar:
3a. O que você está vendo aqui sobre a mesa?
Se a criança disser "frutas", deve-se perguntar apontando para as peras: 3b. Estas como se chamam?
3c. E estas? (apontando para as bananas).

4a. Aqui na mesa tem mais pera ou tem mais frutas?
4b. Por quê? ou Como você sabe disso?
4c. Se a criança dizer que há mais frutas inserir a contraposição: Semana passada veio outra criança aqui e me disse que tinha mais peras. Você acha que ela falou certo ou errado?
4d. Por quê?
4c'. Se a criança dizer que há mais peras ou bananas inserir a contraposição: Semana passada veio outra criança aqui e me disse que tinha mais frutas. Você acha que ela falou certo ou errado?
4d'. Por quê?

Item 7- Reversibilidade

Material: três bolas do mesmo tamanho nas de cores amarelo, azul e branco e um cilindro.
Procedimento: Apresentar para a criança três bolas A, B e C (branco, azul e amarelo, por exemplo). Em seguida, perguntar:
1a. Você conhece as cores das bolas?
1b. Me diga o nome delas.
Se a criança não souber, deve-se dizer as cores das bolas e em seguida pedir que ela repita. Após a criança dizer corretamente as cores das bolas passar ao item seguinte.

Colocar as bolas no cilindro na ordem, C, B e A (branco, azul e amarelo). Em seguida perguntar:
2a. Como você acha que será a ordem em que sairão as bolas?
2b. Como você sabe disso?
2c. Se a resposta da criança for correta inserir a seguinte pergunta de contraposição: Aquele menino(a) me disse que a ordem que as bolas saem é mágica e que não dá para a gente saber. Você acha que ele(a) está certo ou errado?
2d. Por quê?
2c'. Se a resposta da criança for incorreta inserir a seguinte pergunta de contraposição: Aquele menino(a) me disse que a ordem que as bolas saem é a que a gente colocou. Você acha que ele(a) está certo ou errado?
2d. Por quê?

Novamente colocar as bolas no cilindro na mesma ordem C, B e A, mas virar o cilindro numa rotação de 180 graus (a sequência de saída será A, B e C). Em seguida, perguntar:
3a. Como você acha que será a ordem em que sairão as bolas?
3b. Como você sabe disso?
3c. Se a resposta da criança for correta inserir a seguinte pergunta de contraposição: Aquele menino(a) me disse que as bolas se misturam no cilindro e por isso saiu ao contrário. Você acha que ele(a) respondeu certo ou errado?
3d. Por quê?
3c'. Se a resposta da criança for incorreta inserir a seguinte pergunta de contraposição: Aquele menino(a) me disse que a ordem que as bolas saem é oposta(contrário) que a gente colocou porque eu girei o cilindro. Você acha que ele(a) está certo ou errado?
3d. Por quê?

Item 8- Seriação de bastonetes

Material: 10 bastonetes de 10,6 cm a 16 cm; 10 bastonetes de 10,3 a 15,7 cm colados sobre a mesa.
Procedimento: I. Convidar a criança para fazer um jogo ou uma brincadeira. Apresentar-lhe os bastonetes.

Dizer para a criança: "Estes pauzinhos chamam-se bastonetes. Você vai pegar estes bastonetes e fazer com eles uma bonita escada (ou fileira) colocando os bastonetes bem em ordem, um ao lado do outro."
Observar e anotar como a criança escolhe os bastonetes e como os ordena. Se a criança fizer uma escada sem base comum sugerir: "Você não poderia fazer sua escadinha mais bonita?"

1a. Como você fez para escolher os bastonetes?
Apontar para o primeiro bastonete e perguntar:
1b. Por quê você colocou este aqui?
Apontar para o último bastonete e perguntar:
1c. Por quê você colocou este aqui?

Apontar para alguns bastonetes medianos e realizar a mesma pergunta. Anotar a resposta da criança.

Apresentar a criança uma série de bastonetes colados em uma prancha.
Em seguida, deve-se dar à criança, um por vez, os bastonetes que medem de 10 cm a 16 cm na seguinte ordem: 3, 9, 1, 8, 6, 5, 4, 7, 2 (1 é o maior).

2a. Onde você deve colocar este bastonete para que ele fique bem arranjado e a escada não se desmanche?
Observar como a criança procede à escolha do lugar certo para cada bastonete, anotando seu comportamento na intercalação. Também anotar se houver comentários da criança.

Figura 3. Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo - IANDC

Além disso, ele conta, em especial, com variados materiais e brinquedos atóxicos, tais como: massa de modelar, bolas de pingue-pongue e fichas de plástico coloridos; animais e frutas em miniatura de plástico; bastões de madeira pequenos, entre outros.

3.3. PROCEDIMENTO

Toda a coleta de dados foi filmada com câmera de vídeo digital equipada com memória interna, devidamente apoiada sobre tripé, dispensando assim auxiliares de filmagem. Além disso, um computador com *software* próprio da filmadora foi utilizado para transferência, armazenamento e gravação dos vídeos em mídia DVD. Ainda foi utilizado editor de texto e de planilhas, no mesmo computador, para transcrição e análise dos dados coletados.

Ao finalizarmos a escolha, a montagem e ajustes necessários dos instrumentos, buscamos autorização para realizar a pesquisa. Nesse sentido, no início de 2012 escrevemos carta à Secretaria de Assistência Social da Prefeitura

Municipal de Vitória-ES, órgão municipal gestor da instituição, solicitando autorização para realização da pesquisa (Apêndice C1). No mês de agosto do mesmo ano, recebemos autorização formal para começarmos coleta de dados.

Em seguida, solicitamos à coordenação local do projeto indicação de famílias que se adequavam ao perfil de nossa investigação. Desse modo, entramos em contato telefônico com os pais explicando o trabalho que pretendíamos desenvolver e convidando-os à adesão. Em seguida marcamos encontro em que todas as mães autorizaram e assinaram duas cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C2), das quais uma permaneceu com elas e a outra com a pesquisadora. Ainda nesse encontro foram entrevistadas para preenchimento das informações contidas no roteiro de Anamnese (Apêndice A).

No primeiro dia da coleta, foi lido o Termo de assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C3) e solicitada assinatura em duas cópias. Da mesma forma, uma cópia permaneceu com os participantes[7] e a outra com a pesquisadora. Então, demos início ao procedimento de coleta com a aplicação do IANDC e, posteriormente, do IANDM.

O IANDC foi aplicado individualmente, em média, em dois encontros[8] de 50 minutos, mas foram necessários até quatro encontros com quatro participantes. Da mesma maneira, o IANDM foi aplicado em até dois encontros individuais com duração de 40 minutos.

[7] Ressaltamos que os nomes atribuídos nessa investigação são fictícios a fim de preservar a identidade dos participantes, conforme compromisso ético firmado.
[8] No segundo dia de coleta do IANDC tivemos a desistência de duas crianças.

A média de encontros foi de três[9] por participante, e todos os procedimentos foram integralmente filmados para facilitar transcrição e análise. As 40 entrevistas dos instrumentos IANDM e IANDC foram transcritas para editor de texto. Com base na transcrição total dos dados, foi possível fomentar os critérios de análise de cada instrumento, como veremos a seguir.

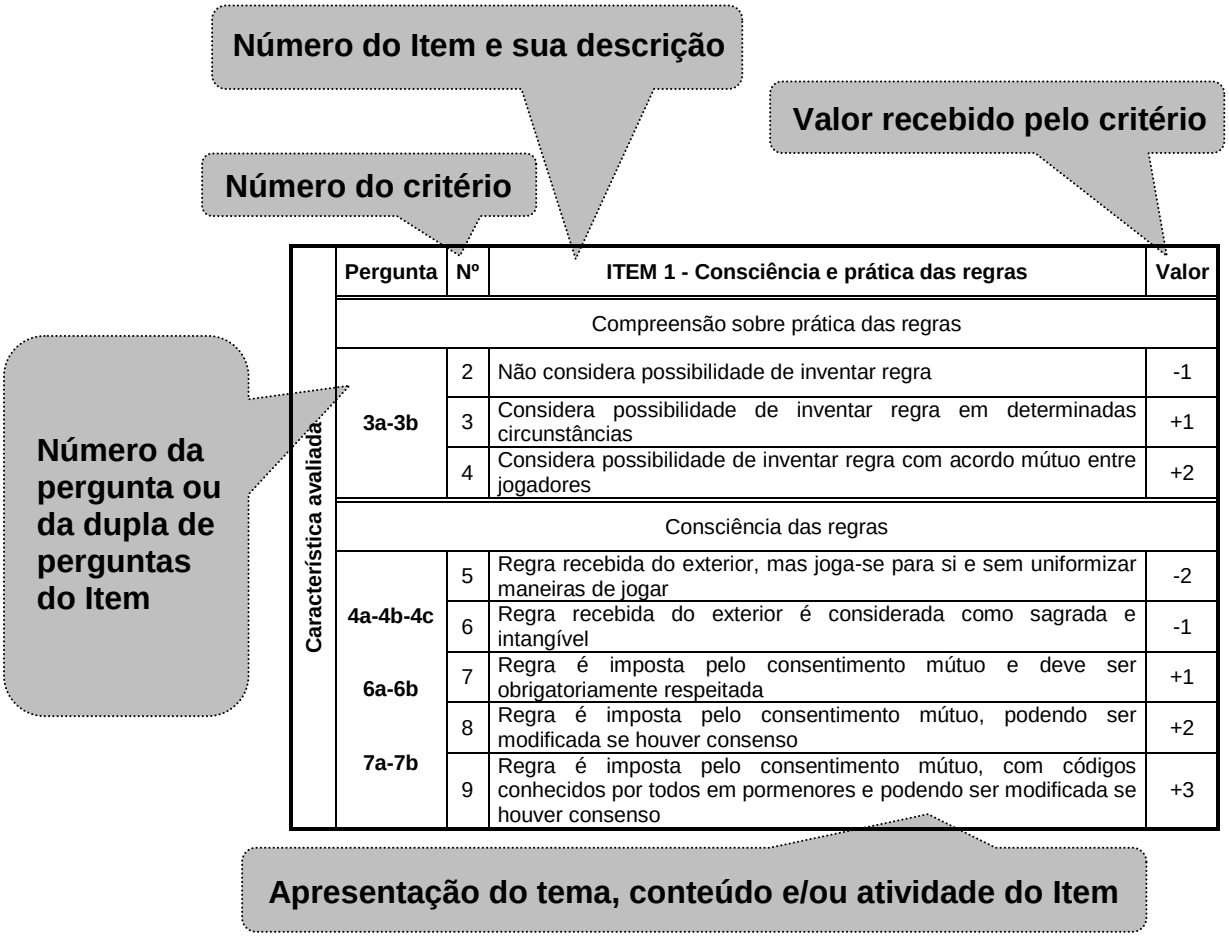
3.4. CRITÉRIOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos e critérios de análise de dados serão expostos seguindo a sequência IANDM e IANDC. No entanto, é importante esclarecer pontos comuns pertencentes aos procedimentos de análise. Nossa proposta de análise de dados converge para uma análise de dados qualitativa (Pereira, 1999). Contudo, em vários momentos utilizou-se de análise meramente quantitativa (Batista & Campos, 2007) com base em critérios estabelecidos para cada item dos referidos instrumentos.

Os dados obtidos pela utilização dos dois instrumentos permitiram a elaboração de esquemas ou quadros muito semelhantes de organização e avaliação. Tais quadros abrigam critérios de análise organizados segundo a sequência de aparecimento nas perguntas e/ou atividades dos itens, ou seja, os critérios de análise para a primeira pergunta de um determinado item estão expostos no topo do quadro, seguidos dos critérios de análise da segunda pergunta e, assim, sucessivamente para as demais.

[9] Com variação de 2 a 5 encontros.

A Figura 4 traz um recorte do quadro do item 1 do IANDM, exemplificando a disposição e função dos elementos dos quadros de critérios dos referidos instrumentos.



Característica avaliada	Pergunta	Nº	ITEM 1 - Consciência e prática das regras	Valor
			Compreensão sobre prática das regras	
	3a-3b	2	Não considera possibilidade de inventar regra	-1
		3	Considera possibilidade de inventar regra em determinadas circunstâncias	+1
		4	Considera possibilidade de inventar regra com acordo mútuo entre jogadores	+2
			Consciência das regras	
	4a-4b-4c	5	Regra recebida do exterior, mas joga-se para si e sem uniformizar maneiras de jogar	-2
		6	Regra recebida do exterior é considerada como sagrada e intangível	-1
	6a-6b	7	Regra é imposta pelo consentimento mútuo e deve ser obrigatoriamente respeitada	+1
		8	Regra é imposta pelo consentimento mútuo, podendo ser modificada se houver consenso	+2
	7a-7b	9	Regra é imposta pelo consentimento mútuo, com códigos conhecidos por todos em pormenores e podendo ser modificada se houver consenso	+3

Figura 4. Modelo explicativo do quadro de critérios de análise

Nota: Ao longo dos quadros as divisões em linhas duplas existem para separar etapas/características distintas do item nos quadros do IANDM e IANDC. Nos quadros do IANDC há divisão com linhas triplas em um mesmo item para separar perguntas excludentes entre si.

Desenvolvemos os critérios de análise[10]_[11] com base na teoria de Piaget para que possuíssem o mesmo embasamento teórico em que os instrumentos

[10] Informamos ao leitor que nos Apêndices G, H e I digitalizados, encontram-se respectivamente as planilhas com classificação dos dados do IANDM, do IANDC e tabelas com análise de conteúdo dos panoramas resumidos do IANDM (nos quais, mantendo-se o núcleo de sentido, reduzem-se as respostas dadas pelos participantes). Julgamos pertinente fornecer ao leitor, para possível apreciação, as tabelas que contêm tal análise de conteúdo dos panoramas resumidos. As tabelas com os panoramas detalhados, por trecho e resumido (metodologia proposta por Delval, 2002) foram construídas com base em orientações dadas a mim e à doutoranda Alice Melo Pessotti pela professora doutora Heloísa Moulin e pelo professor orientador doutor, Antônio Carlos Ortega, mediante disciplina Tópicos Especiais em Desenvolvimento II realizada no PPGP-UFES.

foram fundamentados. Tentamos melhorar a descrição e a representação dos processos de desenvolvimento infantil mantendo fidedignidade com essa teoria. Cada item desses instrumentos possui quadros específicos, com critérios específicos para cada um de seus oito itens. Isso se fez necessário porque cada item se caracteriza por investigar noções e conteúdos diferentes entre si, diversidade que se reflete, por exemplo, no número de perguntas de cada item e, consequentemente, no número de critérios de análise estabelecidos.

Da mesma forma, o valor numérico (aspecto adotado para permitir análise quantitativa) assumido por cada critério de cada item foi elaborado, tendo como parâmetros condição, influência e trajetória da característica avaliada dentro do item e do instrumento, ou seja, “o peso numérico” positivo ou negativo do critério está diretamente relacionado com a natureza e processo da característica no desenvolvimento cognitivo e moral infantil segundo a referida teoria (Piaget, 1966/1993, 1932/1994; Piaget & Inhelder 1962/1975, 1959/1983). Por isso, aspectos inversos que se configuram como critérios inversos de uma determinada característica avaliada receberam valores simétricos opostos entre si (por exemplo, possuir noção de conservação recebeu um ponto positivo; não possuir noção de conservação recebeu um ponto negativo).

Estabelecidos tais valores para as características avaliadas nos itens, sejam positivos, sejam negativos, é possível observar que seguem trajetória numérica crescente que se adequou ao estabelecimento de três níveis evolutivos para as respostas dadas em cada item dos instrumentos. Denominamos como Nível 1, Nível 2 e Nível 3 os três resultados alcançados nos Níveis de Respostas

[11] Informamos que, com base na referida análise, foi possível desenvolver proposta de critérios de análise especialmente para o IANDM, como também para o IANDC.

ao Item (NRI) dos oito itens do IANDM e IANDC e, mais uma vez, esclarecemos que estão relacionados diretamente com os processos de desenvolvimento infantil descritos ao longo da teoria de Piaget. Quando nos referimos ao IANDM, o Nível 1 caracteriza-se pelo fato de o participante apresentar heteronomia; quando nos referimos ao IANDC, o Nível 1 caracteriza-se pelo fato de o participante não compreender e/ou não apresentar construção completa de determinada noção avaliada. O Nível 2 é aquele que abarca nível intermediário, portanto de transição entre estrutura mais constituinte e estruturação mais organizada do juízo moral ou da cognição. Já o Nível 3 é aquele em que o sujeito apresenta processos de pensamento autônomo nos itens do IANDM ou ainda verifica se uma noção avaliada pelos itens do IANDC é constante.

Apresentamos a seguir tabelas (Tabelas 2 a 33) que contêm os critérios de análise e os Níveis de Resposta ao Item (NRI) estabelecidos para os oito itens do IANDM e IANDC respectivamente. Esclarecemos que, no Apêndice E (digitalizado em CD), encontram-se tabelas com modelo de classificação por NRI para os itens do IANDM e IANDC, ambas conforme sequência numérica dos itens dos referidos instrumentos.

TABELA 2

Critérios de análise para o Item 1 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 1 - Consciência e prática das regras	Valor
3b / 4b / 5b / 6b / 7b	1	Argumento circular	-2
Compreensão sobre prática das regras			
3a-3b-3c	2	Não considera possibilidade de inventar regra	-1
	3	Considera possibilidade de inventar regra em determinadas circunstâncias	+1
	4	Considera possibilidade de inventar regra com acordo mútuo entre jogadores	+2
Consciência das regras			
4a-4b-4c	5	Regra recebida do exterior, mas joga-se para si e sem uniformizar maneiras de jogar	-2
	6	Regra recebida do exterior é considerada como sagrada e intangível	-1
6a-6b	7	Regra é imposta pelo consentimento mútuo e deve ser obrigatoriamente respeitada	+1
	8	Regra é imposta pelo consentimento mútuo, podendo ser modificada se houver consenso	+2
7a-7b	9	Regra é imposta pelo consentimento mútuo, com códigos conhecidos por todos em pormenores e podendo ser modificada se houver consenso	+3
Tipos de prática das regras			
5a-5b	10	“Regra motora” e individual	-2
	11	Regra vinda do exterior, em que joga-se para si e sem cuidar ou sem se preocupar da codificação das regras	-1
	12	Unificação da regra	+1
	13	Codificação em pormenores das regras, com controle mútuo e cooperação entre participantes	+2

TABELA 3

Níveis de resposta ao Item 1 do IANDM

Nível I	Nível II	Nível III
-10 a -1	0 a +7	+ 8 a +13

TABELA 4

Critérios de análise para o Item 2 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 2 - Justiça entre crianças	Valor
2b	1	Argumento circular	-5
		Respeito à regra	
1 2a-2b	2	Regra não é nem coercitiva, nem realidade obrigatória	-2
	3	Respeito à regra (do jogo) sagrada e intangível	-1
	4	Respeito à regra e entendimento mútuo como condição necessária ao jogo	+1
	5	Regra é necessária, é condição de reciprocidade e pode ser modificada pelo acordo mútuo entre jogadores	+2
		Tipos de Justiça	
2b	6	Justiça imanente	-1
	7	Justiça por igualdade	+1
	8	Justiça por equidade	+2
		Conteúdo sobre Punição	
2b	9	Sanção expiatória severa	-2
	10	Sanção expiatória leve	-1
	11	Sanção por reciprocidade leve	+1
	12	Sanção por reciprocidade forte	+2

TABELA 5

Níveis de resposta ao Item 2 do IANDM

Nível I	Nível II	Nível III
-7 a -1	0 a +1	+2 a +8

TABELA 6

Critérios de análise para o Item 3 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 3 - Responsabilidade objetiva e subjetiva	Valor
2b	1	Argumento circular	-4
Compreensão do desajeitamento/intencionalidade			
1	2	Não considera a intenção contida no ato/delito	-1
	3	Considera a intenção contida no ato	+1
Tipos de Responsabilidade			
2a-2b	4	Ausência de preocupação com o prejuízo material	-2
	5	Realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva	-1
	6	Relação de reciprocidade/ respeito mútuo e julgamento baseado em responsabilidade subjetiva	+1
Tipos de respeito			
2b	7	Inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe (egocentrismo)	-2
	8	Respeito unilateral à regra materna	-1
	9	Presença de respeito à autoridade materna	+1
	10	Presença de cooperação e respeito mútuo entre filho e mãe	+2

TABELA 7

Níveis de resposta ao Item 3 do IANDM

Nível I	Nível II	Nível III
-5 a -1	0 a +2	+3 a +4

TABELA 8

Critérios de análise para o Item 4 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 4 - Roubo	Valor
2b	1	Argumento circular	-3
Compreensão da intencionalidade			
1	2	Não considera a intenção do ato/delito	-1
	3	Considera a intenção contida no ato	+1
Tipos de Roubo			
2a-2b	6	Não há compreensão do roubo como delito	-2
	7	Roubo é compreendido como delito independente do dano provocado	-1
	8	Roubo é julgado segundo proporcionalidade do dano	+1
	9	Roubo visando benefício próprio é contrário à cooperação e ao respeito mútuo	+2
Tipos de Justiça			
2b	10	Justiça imanente	-1
	11	Justiça por igualdade	+1
	12	Justiça por equidade	+2

TABELA 9

Níveis de resposta ao Item 4 do IANDM

Nível I	Nível II	Nível III
-4 a -1	0 a +1	+ 2 a +5

TABELA 10

Critérios de análise para o Item 5 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 5 - Mentira	Valor
2b	1	Argumento circular	-4
		Compreensão da intencionalidade	
1	2	Não considera a intenção do ato/delito	-1
	3	Considera a intenção contida no ato	+1
		Compreensão da Mentira	
2a-2b	4	Indistinção entre mentira e erro involuntário	-2
	5	Mentira é uma informação irreal/ não verdade	-1
	6	Mentira é uma informação enganosa	+1
		Responsabilidade sobre o ato	
2b	7	Ausência de preocupação com o prejuízo de terceiros	-2
	8	Realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva	-1
	9	Relação de reciprocidade/ respeito mútuo e julgamento baseado em responsabilidade subjetiva	+1
	10	Veracidade é necessária à reciprocidade e ao acordo mútuo	+2
		Tipos de Justiça	
2b	11	Ideia mística de justiça imanente	-1
	12	Justiça por igualdade	+1
	13	Justiça por equidade	+2

TABELA 11

Níveis de resposta ao Item 5 do IANDM

Nível I	Nível II	Nível III
-6 a 0	+1 a +3	+ 4 a +6

TABELA 12

Critérios de análise para o Item 6 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 6 - Sanção expiatória e por reciprocidade	Valor
1b / 2b / 3b	1	Argumento circular	- 2
		Tipos de sanção	
1a-1b	2	Sanção expiatória severa	-2
	3	Sanção expiatória leve	-1
	4	Sanção por reciprocidade: provocar exclusão momentânea ou definitiva do grupo social	+1
	5	Sanção por reciprocidade: exigir restituição ou fazer o sujeito suportar consequências de seu ato	+1
	6	Sanção por reciprocidade: privar da coisa correlata ao ato cometido	+1
	7	Sanção por reciprocidade simples: devolver o ato em mesma proporção	+2
	8	Sanção por reciprocidade (restitutiva): substituir o objeto	+2
	9	Sanção é substituída por repreensão verbal e pedido de explicação	+3
		Compreensão da intencionalidade	
1b	10	Não considera a intenção do ato/delito	-1
	11	Considera a intenção contida no ato	+1
		Tipos de sanção enunciadas na história do item	
2a **3a**	12	Sanção por reciprocidade: privar da coisa correlata ao ato cometido	+1
	13	Sanção por reciprocidade (restitutiva): substituir o objeto	+2
	14	Sanção por reciprocidade: fazer o sujeito suportar consequências de seu ato	-1

TABELA 12 (continuação)

Critérios de análise para o Item 6 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 6 - Sanção expiatória e por reciprocidade	Valor
Compreensão sobre necessidade de punição			
2b 3b	15	Inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe	-2
	16	Punição é prevenção da reincidência	-1
	17	Ausência de punição como prevenção à reincidência	+1
Tipos de Justiça			
1b 2b 3b	18	Ideia mística de justiça imanente	-1
	19	Justiça por igualdade	+1
	20	Justiça por equidade	+2

TABELA 13

Níveis de resposta ao Item 6 do IANDM

Nível I	Nível II	Nível III
-12 a 0	+1 a +7	+8 a +12

TABELA 14

Critérios de análise para o Item 7 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 7 - Justiça retributiva e distributiva	Valor
1b / 2b / 3b	1	Argumento circular	-2
Compreensão da intencionalidade			
1a	2	Não considera a intenção do ato/delito	-1
	3	Considera a intenção contida no ato	+1
Tipos de sanção			
1a	4	Sanção expiatória severa	-2
	5	Sanção expiatória leve	-1
	6	Sanção por reciprocidade: privar da coisa correlata ao ato cometido	-1
	7	Sanção não é praticada por necessidade de alimentação da criança pequena	+1
	8	Sanção é substituída por repreensão verbal e explicação	+2
Princípio que vigora na relação entre mãe e filhos			
1b 2b 3b	9	Vigora coação adulta	-1
	10	Vigora princípio de igualdade	+1
	11	Vigora princípio de equidade	+2
Compreensão da punição			
2a	12	Inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe	-2
	13	Punição é prevenção da reincidência	-1
	14	Ausência de punição como prevenção à reincidência	+1
	15	Ausência de punição por necessidade de alimentação	+1
Princípio de justiça que vigora entre irmãos			
3a	16	Presença de justiça retributiva	-1
	17	Presença de justiça distributiva	+1

TABELA 15

Níveis de resposta ao Item 7 do IANDM

Nível I	Nível II	Nível III
-9 a -1	0 a +6	+7 a +11

TABELA 16

Critérios de análise para o Item 8 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 8 - Igualdade e autoridade	Valor
1b / 2b / 3b / 4b	1	Argumento circular	-2
Princípio que vigora na relação entre mãe e filhos			
1a	2	Vigora coação adulta	-1
	3	Vigora princípio de igualdade	+1
	4	Vigora princípio de equidade	+2
Compreensão da ordem da autoridade			
1b	5	Não implicação do sujeito na ação por desconsideração da ordem materna	-2
	6	Respeito unilateral à autoridade sem considerar princípio de justiça	-1
	7	Justiça diferenciada da ordem da autoridade, mas deve ser seguida devido submissão à coação adulta	-1
	8	Ordem da autoridade é injusta e deve-se buscar a justiça	+1
	9	Ordem da autoridade é injusta, mas deve ser seguida evitando conflito e revolta	+2
Princípio de justiça que vigora entre irmãos			
2a-2b	10	Presença de justiça retributiva	-1
	11	Presença de justiça distributiva	+1
Compreensão da intencionalidade			
3a	12	Não considera a intenção contida no ato/delito	-1
	13	Considera a intenção contida no ato	+1

TABELA 16 (continuação)

Critérios de análise para o Item 8 do IANDM

Pergunta	Nº	ITEM 8 - Igualdade e autoridade	Valor
Tipos de respeito à autoridade materna (noção avaliada em dois blocos de perguntas)			
3a-3b 4a-4b	14	Ausência de respeito à autoridade materna	-2
	15	Respeito unilateral à regra materna	-1
	16	Presença de respeito à autoridade materna	+1
	17	Presença de cooperação e respeito mútuo entre filhos e mãe	+2

TABELA 17

Níveis de resposta ao Item 8 do IANDM

Nível I	Nível II	Nível III
-9 a -1	0 a +6	+ 7 a +10

TABELA 18

Critérios de análise para o Item 1 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 1: Verificação de Egocentrismo**	Valor
Localização do objeto próximo ao participante			
1a	1	Não responde o nome do objeto correto	-1
	2	Responde o nome do objeto correto	+1
Justificativa sobre resposta de localização			
1b	3	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes	-1
	4	Justificativa baseada na relação espacial entre observadores e objetos	+1
Localização do objeto próximo ao pesquisador			
2a	5	Não responde o nome do objeto correto	-1
	6	Responde o nome do objeto correto	+1
Justificativa sobre resposta de localização			
2b	7	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes	-1
	8	Justificativa baseada na relação espacial entre observadores e objetos	+1
Perguntas 3a e 3b realizadas se o participante não apresentou egocentrismo nas repostas de 1a, 1b, 2a e 2b			
Contraposição tipo I			
3a	9	Não sabe responder / Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente nas perguntas 2a e 2b	-1
	10	Mantém coerência com as respostas dadas anteriormente nas perguntas 2a e 2b	+1
Justificativa sobre contraposição tipo I			
3b	11	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes	-1
	12	Justificativa baseada na relação espacial entre observadores e objetos	+1

TABELA 18 (continuação)

Critérios de análise para o Item 1 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 1: Verificação de Egocentrismo**	Valor
Perguntas 3a' e 3b' realizadas se o participante apresentou egocentrismo nas repostas de 1a, 1b, 2a e 2b			
Contraposição tipo II			
3a'	13	Não sabe responder/ Argumento circular / Fabulação / Mantém coerência com as respostas dadas anteriormente nas perguntas 2a e 2b	-1
	14	Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente nas perguntas 2a e 2b	+1
Justificativa sobre contraposição tipo II			
3b'	15	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes	-1
	16	Justificativa baseada na relação espacial entre observadores e objetos	+1
Pergunta 4a e 4b realizadas se o participante apresentou egocentrismo nas repostas de 3a' e 3b'			
Verificação sobre relação mútua entre irmãos			
4a	17	Não sabe responder / Fabulação / Resposta baseada em si	-1
	18	Responde quantidade correta	+1
Justificativa sobre quantidade de irmãos declarada			
4b	19	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes	-1
	20	Justificativa com inclusão de si na quantidade de irmãos	+1

TABELA 19

Níveis de resposta ao Item 1 do IANDC

Nível I	Nível II	Nível III
-8 a -1	0 a +2	+3 a +6

TABELA 20

Critérios de análise para o Item 2 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 2: Conservação de Quantidades Discretas**	Valor
Verificação da conservação de quantidade I			
2a	1	Não reconhece igualdade de quantidade de elementos nos conjuntos de fichas coloridas	-1
	2	Reconhece igualdade de quantidade de elementos nos conjuntos de fichas coloridas	+1
Justificativa sobre conservação			
2b	3	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial adotada pelos elementos	-1
	4	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, reversão ou reciprocidade dos elementos	+1
Perguntas 3a e 3b são realizadas se o participante apresentou noção de conservação nas respostas de 2a e 2b			
Contraposição tipo I			
3a	5	Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente em 2a e 2b, não reconhecendo conservação da igualdade entre conjuntos	-1
	6	Mantém coerência reconhecendo conservação da igualdade entre conjuntos	+1
Justificativa sobre contraposição tipo I			
3b	7	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial adotada pelos elementos	-1
	8	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, reversão ou reciprocidade dos elementos	+1
Perguntas 3a' e 3b’ são realizadas se o participante não apresentou noção de conservação nas respostas de 2a e 2b			
Contraposição tipo II			
3a'	9	Mantém coerência não reconhecendo conservação da igualdade entre conjuntos	-1
	10	Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente, em 2a e 2b reconhecendo conservação da igualdade entre conjuntos	+1
Justificativa sobre contraposição tipo II			
3b’	11	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial adotada pelos elementos	-1
	12	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, reversão ou reciprocidade dos elementos	+1
Verificação da conservação de quantidade II			
4a	13	Não reconhece conservação da igualdade de elementos nos conjuntos de fichas	-1
	14	Reconhece conservação da igualdade de elementos nos conjuntos de fichas	+1

TABELA 20 (continuação)

Critérios de análise para o Item 2 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 2: Conservação de Quantidades Discretas**	Valor
Justificativa sobre conservação			
4b	15	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial adotada pelos elementos	-1
	16	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, reversão ou reciprocidade dos elementos	+1
Perguntas 5a e 5b são realizadas se o participante apresentou noção de conservação nas respostas de 4a e 4b			
Verificação da conservação de quantidade III			
5a	17	Não sabe responder / Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente em 4a e 4b, não reconhecendo conservação das quantidades de elementos	-1
	18	Mantém coerência com as respostas dadas anteriormente em 4a e 4b	+1
Justificativa sobre conservação			
5b	19	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial adotada pelos elementos	-1
	20	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, reversão ou reciprocidade dos elementos	+1
Perguntas 5a' e 5b' são realizadas se o participante não apresentou noção de conservação nas respostas de 4a e 4b			
Verificação da conservação de quantidade III			
5a 5a'	21	Não sabe responder / Mantém coerência com as respostas dadas anteriormente em 4a e 4b	-1
	22	Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente em 4a e 4b, não reconhecendo conservação das quantidades de elementos	+1
Justificativa sobre conservação			
5b 5b'	23	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial adotada pelos elementos	-1
	24	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, reversão ou reciprocidade dos elementos	+1

TABELA 21

Níveis de resposta ao Item 2 do IANDC

Nível I	Nível II	Nível III
-8 a -1	0 a +4	+5 a +8

TABELA 22

Critérios de análise para o Item 3 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 3: Conservação de Quantidades de Líquido**	Valor
Verificação da conservação de quantidade I			
3a	1	Não reconhece igualdade das quantidades de líquidos contidas em recipientes com formatos distintos	-1
	2	Reconhece igualdade das quantidades de líquidos Contidas em recipientes com formatos distintos	+1
Justificativa sobre conservação de quantidade I			
3b	3	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada nas características irrelevantes (formato) do recipiente	-1
	4	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de líquido	+1
Perguntas 3c e 3d são realizadas se o participante não apresentou noção de conservação nas respostas de 3a e 3b			
Contraposição tipo I			
3c	5	Mantém coerência não reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de líquidos	-1
	6	Apresenta contradição reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de líquidos	+1
Justificativa sobre contraposição tipo I			
3d	7	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada nas características irrelevantes (formato) do recipiente	-1
	8	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de líquido	+1
Perguntas 3c' e 3d' são realizadas se o participante apresentou noção de conservação nas respostas de 3a e 3b			
Contraposição tipo II			
3c'	9	Apresenta contradição não reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de líquidos	-1
	10	Mantém coerência reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de líquidos	+1
Justificativa sobre contraposição tipo II			
3d'	11	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada nas características irrelevantes (formato) do recipiente	-1
	12	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de líquido	+1
Verificação da conservação de quantidade II			
4a	13	Não reconhece conservação da igualdade das quantidades de líquidos contidas em recipientes com formatos distintos	-1
	14	Reconhece conservação da igualdade das quantidades de líquidos contidas em recipientes com formatos distintos	+1

TABELA 22 (continuação)

Critérios de análise para o Item 3 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 3: Conservação de Quantidades de Líquido**	Valor
Justificativa sobre conservação de quantidade II			
4b	15	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada nas características irrelevantes (formato) do recipiente	-1
	16	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de líquido	+1
Perguntas 4c e 4d são realizadas se o participante apresentou noção de conservação nas respostas de 4a e 4b			
Contraposição tipo III			
4c	17	Não sabe responder / Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente em 4a e 4b	-1
	18	Mantém coerência com as respostas dadas anteriormente em 4a e 4b	+1
Justificativa sobre contraposição tipo III			
4d	19	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada nas características irrelevantes do recipiente	-1
	20	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de líquido	+1
Perguntas 4c' e 4d' são realizadas se o participante não apresentou noção de conservação nas respostas de 4a e 4b			
Contraposição tipo IV			
4c'	21	Não sabe responder / Mantém coerência com as respostas dadas anteriormente em 4a e 4b	-1
	22	Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente em 4a e 4b	+1
Justificativa sobre contraposição tipo IV			
4d'	23	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada nas características irrelevantes do recipiente	-1
	24	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de líquido	+1

TABELA 23

Níveis de resposta ao Item 3 do IANDC

Nível I	Nível II	Nível III
-8 a -1	0 a +4	+5 a +8

TABELA 24

Critérios de análise para o Item 4 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 4: Conservação de Quantidades de Massa**	Valor
Verificação da conservação de quantidade I			
2a	1	Não reconhece igualdade das quantidades de massas quando adotam formatos diferentes	-1
	2	Reconhece igualdade das quantidades de massas quando adotam formatos diferentes	+1
Justificativa sobre da conservação de quantidade I			
2b	3	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada no formato da transformação ocorrida com a(s) massa(s)	-1
	4	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de massa	+1
Perguntas 2c e 2d são realizadas se o participante apresentou noção de conservação nas respostas de 2a e 2b			
Contraposição tipo I			
2c	5	Apresenta contradição não reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de massas	-1
	6	Mantém coerência reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de massas	+1
		Justificativa sobre contraposição tipo I	
2d	7	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada no formato da transformação ocorrida com a(s) massa(s)	-1
	8	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de massa	+1
Perguntas 2c' e 2d' são realizadas se o participante não apresentou noção de conservação nas respostas de 2a e 2b			
Contraposição tipo II			
2c'	9	Mantém coerência não reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de massas	-1
	10	Apresenta contradição reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de massas	+1
Justificativa sobre contraposição tipo II			
2d'	11	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada no formato da transformação ocorrida com a(s) massa(s)	-1
	12	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de massa	+1
Verificação da conservação de quantidade II			
3a	13	Não reconhece conservação da igualdade das quantidades de massas quando adotam formatos diferentes	-1
	14	Reconhece conservação da igualdade das quantidades de massas quando adotam formatos diferentes	+1

TABELA 24 (continuação)

Critérios de análise para o Item 4 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 4: Conservação de Quantidades de Massa**	Valor
Justificativa sobre da conservação de quantidade II			
3b	15	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada no formato da transformação ocorrida com a massa	-1
	16	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de massa	+1
Perguntas 4a e 4b são realizadas se o participante apresentou noção de conservação nas respostas de 3a e 3b			
Contraposição tipo III			
4a	17	Não sabe responder / Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente em 3a e 3b	-1
	18	Mantém coerência com as respostas dadas anteriormente em 3a e 3b	+1
Justificativa sobre contraposição tipo III			
4b	19	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada no formato da transformação ocorrida com a massa	-1
	20	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de massa	+1
Perguntas 4a' e 4b’ são realizadas se o participante não apresentou noção de conservação nas respostas de 3a e 3b			
Contraposição tipo IV			
4a’	21	Não sabe responder / Mantém coerência com as respostas dadas anteriormente em 3a e 3b	-1
	22	Apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente em 3a e 3b	+1
Justificativa sobre contraposição tipo IV			
4b’	23	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na disposição espacial adotada pela(s) massa(s)	-1
	24	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade, inversão ou reciprocidade das quantidades de massa	+1

TABELA 25

Níveis de resposta ao Item 4 do IANDC

Nível I	Nível II	Nível III
-7 a -1	0 a +4	+5 a +7

TABELA 26

Critérios de análise para o Item 5 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 5: Conservação de Área**	Valor
Verificação da conservação de quantidade I			
2a	1	Não reconhece igualdade de quantidade das duas áreas extraídas das extensões (“pasto”)	-1
	2	Reconhece igualdade de quantidade das duas áreas extraídas das extensões	+1
Justificativa sobre conservação de quantidade I			
2b	3	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na relação espacial dos animais e das áreas extraídas	-1
	4	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade ou reciprocidade das áreas	+1
Perguntas 2c, 2d, 2e e 2f são realizadas se o participante não apresentou noção de conservação nas respostas de 2a e 2b			
Verificação da presença ou ausência de conservação			
2c	5	Mantém coerência não reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de área	-1
	6	Apresenta contradição reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de área	+1
Justificativa sobre presença ou ausência de conservação			
2d	7	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na relação espacial dos animais e das áreas extraídas	-1
	8	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade ou reciprocidade das áreas	+1
Contraposição tipo I			
2e	9	Mantém coerência não reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de área	-1
	10	Apresenta contradição reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de área	+1
Justificativa sobre contraposição tipo I			
2f	11	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na relação espacial dos animais e das áreas extraídas	-1
	12	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade ou reciprocidade das áreas	+1
Verificação da conservação de quantidade II			
3a	13	Não reconhece conservação da igualdade das quantidades de área extraídas dos pastos	-1
	14	Reconhece conservação da igualdade das quantidades de área extraídas dos pastos	+1

TABELA 26 (continuação)

Critérios de análise para o Item 5 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 5: Conservação de Área**	Valor
Justificativa sobre conservação de quantidade II			
3b	15	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na relação espacial dos animais e das áreas extraídas	-1
	16	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade ou reciprocidade das áreas	+1
Perguntas 4a e 4b são realizadas se o participante apresentou noção de conservação nas respostas de 3a e 3b			
Contraposição tipo II			
4a	17	Apresenta contradição não reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de área	-1
	18	Mantém coerência reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de área	+1
Justificativa sobre contraposição tipo II			
4b	19	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada na relação espacial dos animais e das áreas extraídas	-1
	20	Justificativa baseada na reversibilidade por identidade ou reciprocidade das áreas	+1
Pergunta 5a e 5b são realizadas se o participante não apresentou noção de conservação nas respostas de 3a e 3b ou, se deixou de apresentar nas respostas de 4a e 4b			
Verificação sobre presença ou ausência de conservação de áreas extraídas			
5a	21	Mantém coerência não reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de área	-1
	22	Apresenta contradição reconhecendo conservação da igualdade das quantidades de área	+1
Verificação sobre extensão de área total			
5b	23	Não sabe responder / Argumento circular / Não reconhece conservação da igualdade das áreas	-1
	24	Reconhece conservação da igualdade das quantidades de área	+1

TABELA 27

Níveis de resposta ao Item 5 do IANDC

Nível I	Nível II	Nível III
-10 a -1	0 a +3	+4 a +6

TABELA 28

Critérios de análise para o Item 6 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 6: Inclusão de Classes**	Valor
Verificação sobre quantidade de elementos entre conjuntos I			
4a	1	Não saber responder / Reconhece como maior conjunto um dos conjuntos parciais	-1
	2	Reconhece que o conjunto das frutas contêm os dois conjuntos parciais	+1
Justificativa sobre quantidade de elementos entre conjuntos I			
4b	3	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	4	Justificativa baseada na quantidade de elementos dos conjuntos parciais e total Justificativa baseada na operação de junção e disjunção dos conjuntos	+1
Perguntas 4c e 4d são realizadas se o participante apresentou noção de inclusão de classes nas respostas de 4a e 4b			
Contraposição tipo I			
4c	5	Não saber responder / Apresenta contradição atribuindo ao conjunto parcial das peras, maior quantidade de elementos	-1
	6	Mantém coerência reconhecendo o conjunto das frutas como maior conjunto	+1
Justificativa sobre contraposição tipo I			
4d	7	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	8	Justificativa baseada na quantidade dos elementos dos conjuntos parciais e total Justificativa baseada na operação de junção e disjunção dos conjuntos	+1
Perguntas 4c' e 4d' são realizadas se o participante não apresentou noção de inclusão de classes nas respostas de 4a e 4b			
Contraposição tipo II			
4c'	9	Não saber responder / Mantém coerência reconhecendo como maior conjunto um dos conjuntos parciais	-1
	10	Apresenta contradição reconhecendo o conjunto das frutas como maior conjunto	+1
Justificativa sobre contraposição tipo II			
4d'	11	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	12	Justificativa baseada na quantidade dos elementos dos conjuntos parciais e total Justificativa baseada na operação de junção e disjunção dos conjuntos	+1

TABELA 28 (continuação)

Critérios de análise para o Item 6 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 6: Inclusão de Classes**	Valor
Verificação sobre quantidade de elementos entre conjuntos II			
5a	13	Não saber responder Reconhece o conjunto parcial das bananas como maior conjunto	-1
	14	Reconhece que o conjunto das frutas contêm os dois conjuntos parciais	+1
Justificativa sobre quantidade entre conjuntos II			
5b	15	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes	-1
	16	Justificativa baseada na quantidade dos elementos dos conjuntos parciais e total Justificativa baseada na operação de junção e disjunção dos conjuntos	+1
Perguntas 5c e 5d são realizadas se o participante não apresentou noção de inclusão de classes nas respostas de 5a e 5b			
Contraposição tipo III			
5c	17	Não saber responder / Mantém coerência, reconhecendo o conjunto parcial das bananas como maior conjunto	-1
	18	Apresenta contradição reconhecendo o conjunto das frutas como maior conjunto	+1
Justificativa sobre contraposição tipo III			
5d	19	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	20	Justificativa baseada na quantidade dos elementos dos conjuntos parciais e total Justificativa baseada na operação de junção e disjunção dos conjuntos	+1

TABELA 29

Níveis de resposta ao Item 6 do IANDC

Nível I	Nível II	Nível III
-8 a -1	0 a +3	+4 a +6

TABELA 30

Critérios de análise para o Item 7 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 7: Reversibilidade**	Valor
Verificação sobre sequência das bolas sem rotação			
2a	1	Não saber responder / Sequência enunciada está incorreta	-1
	2	Sequência enunciada está correta	+1
Justificativa sobre sequência			
2b	3	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	4	Justificativa baseada na posição relativa dos elementos e na rotação realizada no cilindro	+1
Perguntas 2c e 2d são realizadas se o participante apresentou noção de reversibilidade nas respostas de 2a e 2b			
Contraposição tipo I			
2c	5	Não saber responder / Apresenta contradição concordando com argumentação do personagem	-1
	6	Mantém coerência, demonstrando operar inversão e reversão dos elementos durante rotação	+1
Justificativa sobre contraposição tipo I			
2d	7	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	8	Justificativa baseada na posição relativa dos elementos e na rotação realizada no cilindro	+1
Perguntas 2c' e 2d' são realizadas se o participante não apresentou noção de reversibilidade nas respostas de 2a e 2b			
Contraposição tipo II			
2c'	9	Não saber responder / Mantém coerência, demonstrando não operar inversão e reversão dos elementos	-1
	10	Apresenta contradição concordando com argumento do personagem	+1
Justificativa sobre contraposição tipo II			
2d'	11	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	12	Justificativa baseada na posição relativa dos elementos e na rotação realizada no cilindro	+1
Verificação sobre sequência das bolas em 180º			
3a	13	Não saber responder / Sequência enunciada está incorreta	-1
	14	Sequência enunciada está correta	+1

TABELA 30 (continuação)

Critérios de análise para o Item 7 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 7: Reversibilidade**	Valor
Justificativa sobre sequência			
3b	15	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	16	Justificativa baseada na posição relativa dos elementos e na rotação realizada no cilindro	+1
Perguntas 3c e 3d são realizadas se o participante apresentou noção de reversibilidade nas respostas de 3a e 3b			
Contraposição tipo III			
3c	17	Não saber responder / Apresenta contradição concordando com argumento do personagem	-1
	18	Mantém coerência demonstrando operar inversão e reversão dos elementos durante rotação	+1
Justificativa sobre contraposição tipo III			
3d	19	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	20	Justificativa baseada na posição relativa dos elementos e na rotação realizada no cilindro	+1
Perguntas 3c' e 3d' são realizadas se o participante não apresentou noção de reversibilidade nas respostas de 3a e 3b			
Contraposição tipo IV			
3c'	21	Não saber responder / Mantém coerência, demonstrando não operar inversão e reversão dos elementos	-1
	22	Apresenta contradição concordando com argumento do personagem	+1
Justificativa sobre contraposição tipo IV			
3d'	23	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em características irrelevantes dos elementos	-1
	24	Justificativa baseada na posição relativa dos elementos e na rotação realizada no cilindro	+1

TABELA 31

Níveis de resposta ao Item 7 do IANDC

Nível I	Nível II	Nível III
-8 a -1	0 a +5	+6 a +8

TABELA 32

Critérios de análise para o Item 8 do IANDC

Pergunta	Nº	**ITEM 8: Seriação de bastonetes**	Valor
Verificação do critério de escolha para seriação			
1a	1	Não sabe responder	-1
	2	Resposta baseada no tamanho relativo entre elementos	+1
Justificativa sobre critério de escolha tipo I			
1b	3	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes dos elementos	-1
	4	Justificativa baseada na correspondência mútua dos elementos da série	+1
Justificativa sobre critério de escolha tipo II			
1c	5	Não sabe justificar / Argumento circular / Fabulação / Justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes dos elementos	-1
	6	Justificativa baseada na correspondência mútua dos elementos da série	+1
Construção da Série I			
-	7	Ensaio de tentativa e erro montando série irregular Arranjo de bastões em seriação parcial	-1
	8	Reúne o conjunto de bastões realizando série completa	+1
Linha de base da Série I			
-	9	Não considera linha da base	-1
	10	Considera linha da base	+1
Construção da Série II			
-	11	Ensaio de tentativa e erro montando série irregular Arranjo de bastões em seriação parcial	-1
	12	Reúne o conjunto de bastões realizando série completa	+1
Linha de base da Série II			
-	13	Não considera linha da base	-1
	14	Considera linha da base	+1

TABELA 33

Níveis de resposta ao Item 8 do IANDC

Nível I	Nível II	Nível III
-7 a 0	+1 a +3	+4 a +7

Apesar de os quadros serem autoexplicativos, optamos por descrever abaixo respectivamente o terceiro item do IANDM e o primeiro do IANDC, a fim de esclarecer o procedimento e sequência de análise dos itens desses instrumentos.

Iniciamos explicando cada critério da Tabela 6 (página 92), a qual contém os critérios estabelecidos para o **Item 3 do IANDM**. Tais critérios avaliam o entendimento e a opinião dos participantes sobre duas estórias-dilema que discutem aspectos da Responsabilidade objetiva e subjetiva de crianças. Assim, a primeira pergunta classificada no Item 3 é sobre o entendimento dos atos cometidos pelos personagens das duas histórias contadas. Tais ações podem ser julgadas como um desajeitamento e/ou como um ato proposital. O participante que não considera a intenção dos personagens em suas ações/delitos, independentemente de atribuir às ações aspecto favorável ou desfavorável, recebe a pontuação de um ponto negativo (-1). Já o que considera a intenção dos personagens contida no ato, independentemente de avaliar as ações como algo bom ou ruim, recebe valor de um ponto positivo (+1).

Em seguida o participante é solicitado a nominar e a justificar sua resposta sobre qual é o personagem que considera mais culpado. As perguntas 2a e 2b são avaliadas conjuntamente acerca do tipo de responsabilidade atribuída às ações dos personagens. As respostas podem ser as seguintes: (a) não apresentar preocupação com o prejuízo material que advém das ações dos personagens que, por constituir-se como ausência de julgamento às perguntas formuladas, recebe valor de dois pontos negativos (-2); (b) apresentar julgamento com forte intensidade de realismo moral e baseado em responsabilidade objetiva, recebendo valor de um ponto negativo (-1); (c) apresentar julgamento em que leva

em consideração a relação de reciprocidade e respeito mútuo entre personagens das histórias, apoiando-se em uma parcela da responsabilidade que considera aspectos subjetivos das ações, é uma característica que recebeu um ponto positivo (+1).

A última avaliação realizada na resposta de justificativa sobre o personagem mais culpado versa sobre o ponto de vista acerca do respeito à ordem materna contida no enredo das histórias. Assim, se o participante emite julgamento considerando aspectos da cooperação e do respeito mútuo na relação entre filhos e mães, recebe a pontuação de dois pontos positivos (+2); se apresenta respeito à autoridade materna, recebe um ponto positivo (+1); se não imputa punição aos personagens por desconsiderar relação entre as ações e julgamento materno, recebe a pontuação de dois pontos negativos (-2); se revela respeito unilateral à regra materna, recebe um ponto negativo (-1).

Finalizada a descrição dos critérios desse item, torna-se necessário ilustrar os valores dos Níveis de Respostas ao Item (NRI). O somatório dos pontos atingidos durante a avaliação (por critérios de análise) das respostas enunciadas pelos participantes divide-se em três faixas numéricas, contemplando os três níveis evolutivos, com valores em uma escala que varia de cinco pontos negativos (-5) a quatro pontos positivos (+4).

O nível 1 abrange os valores entre cinco pontos negativos (-5) e um ponto negativo (-1), pois o participante desse nível apresenta tipicamente as seguintes características: a) na primeira pergunta, que verifica a compreensão do desajeitamento/intencionalidade, não considera a intenção contida no ato/delito, obtendo um ponto negativo (-1); e nas perguntas 2a e 2b, que investigam os tipos

de responsabilidade e respeito, declara argumento circular, recebendo quatro pontos negativos (-4), cuja soma atinge valor mínimo da escala, totalizando cinco pontos negativos (-5); b) na primeira pergunta que verifica a compreensão do desajeitamento/intencionalidade, não considera a intenção contida no ato/delito, recebendo um ponto negativo (-1), e nas perguntas 2a e 2b, que investigam os tipos de responsabilidade e respeito, apresenta respectivamente ausência de preocupação com o prejuízo material, recebendo dois pontos negativos (-2); e inexistência de punição por desconsideração de relação entre ato e julgamento da mãe, obtendo dois pontos negativos (-2), totalizando também cinco pontos negativos (-5); ou, por exemplo, c) na primeira pergunta, considera a intenção contida no ato/delito, conquistando um ponto positivo (+1); e, nas perguntas 2a e 2b, apresenta respectivamente realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva, obtendo um ponto negativo (-1), e respeito unilateral à regra materna, recebendo um ponto negativo (-1), totalizando um ponto negativo (-1).

O nível 2 abrange os valores desde zero (0) até dois pontos positivos (+2), pois o participante desse nível apresenta o julgamento baseado nas seguintes particularidades: (a) na pergunta sobre desajeitamento/intencionalidade, não considera a intenção contida no ato/delito, obtendo um ponto negativo (-1); nas perguntas sobre tipos de responsabilidade e respeito, apresenta respectivamente realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva, recebendo um ponto negativo (-1), como também julgamento baseado em responsabilidade subjetiva, obtendo um ponto positivo (+1), e presença de respeito à autoridade materna, recebendo um ponto positivo (+1), o que revela soma nula, ou seja, não

obtém nenhum ponto (0); (b) na pergunta sobre desajeitamento/intencionalidade, considera a intenção contida no ato/delito, recebendo um ponto positivo (+1), na pergunta sobre tipos de responsabilidade e respeito, apresenta respectivamente realismo moral e julgamento baseado em responsabilidade objetiva, recebendo um ponto negativo (-1), e presença de respeito à autoridade materna, conquistando um ponto positivo (+1), totalizando um ponto positivo (+1).

O nível 3 abrange os valores de três (+3) ou quatro (+4) pontos positivos, pois o participante já demonstra julgamento respaldado em aspectos da autonomia, cujas respostas são as seguintes: na pergunta sobre compreensão do desajeitamento/intencionalidade, considera a intenção contida no ato/delito, recebendo um ponto positivo (+1); nas perguntas 2a e 2b; apresenta respectivamente relação de reciprocidade com julgamento baseado em responsabilidade subjetiva, conquistando um ponto positivo (+1), e com presença de respeito à autoridade materna, na qual obtém um ponto positivo (+1), ou, ainda, presença de cooperação e respeito mútuo entre filho e mãe, conquistando dois pontos positivos (+2). Assim, as três respostas somam respectivamente três pontos positivos (+3) ou quatro pontos positivos (+4).

Apresentamos, neste momento, os critérios contidos na Tabela 18 (página 100) referentes ao **Item 1 do IANDC**. A primeira situação avaliada na verificação de egocentrismo (Piaget, 1966/1993) é sobre a localização do objeto que está próximo ao participante. E, assim, a resposta dada pode ser classificada como: a) responde o nome do objeto correto – por ser a resposta exata à pergunta formulada, recebe valor de um ponto positivo (+1); b) não responde o nome do objeto correto –por ser a resposta incorreta à pergunta, recebe a pontuação de

um ponto negativo (-1). Em seguida, o participante é solicitado a justificar suas respostas sobre localização do objeto, as quais podem ser as seguintes: a) de justificativa baseada na relação espacial entre os observadores e os objetos sobre a mesa – por ser a melhor resposta à pergunta formulada, recebe valor de um ponto positivo (+1); ou b) não sabe justificar a resposta anteriormente dada, respondendo com algum argumento circular (por exemplo: “porque sim”, “porque não”, entre outros), responde com conteúdo de fabulação (por exemplo: “porque o elefante é maior que o ratinho”), ou a justificativa está baseada em si (criança) ou em parâmetros irrelevantes (dos objetos), revelando dificuldade de descentração e recebendo um ponto negativo (-1).

A segunda etapa da avaliação é dada pela formulação da pergunta sobre a localização do objeto próximo ao pesquisador, seguida da justificativa sobre essa resposta. Os critérios e valores de pontuação das respostas seguem a mesma proposta da primeira etapa especificada no texto acima.

A terceira etapa é composta de pergunta de contraposição, solicitando-se justificativa sobre esta. No entanto, há duas opções a serem escolhidas, conforme o desempenho alcançado na primeira e segunda etapas da avaliação. Assim, se o participante não está apresentando egocentrismo opta-se pela pergunta de contraposição do tipo I, a resposta dada pode ser classificada como: a) não sabe responder, apresenta contradição sobre as respostas dadas anteriormente na segunda etapa – por ser a pior resposta à questão, recebe a pontuação de um ponto negativo (-1); ou b) responde mantendo coerência com respostas dadas na segunda etapa. Em seguida, o participante é solicitado a justificar sua resposta após contraposição. Suas respostas podem ser estas: a) justificativa baseada na

relação espacial entre os observadores e os objetos sobre a mesa, que por ser a resposta mais precisa à pergunta formulada recebe valor de um ponto positivo (+1); ou b) não sabe justificar a resposta anteriormente dada (por exemplo: declara “não sei”), responde com algum argumento circular, responde com conteúdo de fabulação, ou a justificativa está baseada em si ou em parâmetros irrelevantes, revelando dificuldade de descentração e recebendo valor de um ponto negativo (-1).

No caso de o participante apresentar egocentrismo na segunda etapa é solicitado a responder à pergunta de contraposição tipo II e a justificar sua resposta. Aqui o esquema de pontuação para a resposta à pergunta de contraposição é invertido, pois somente a resposta em que a coerência é rompida com relação às respostas anteriormente dadas na segunda etapa é que recebem um ponto positivo (+1). Com relação às respostas de justificativa sobre contradição, o esquema de pontuação é semelhante ao da segunda etapa, visto que somente a resposta que contempla a relação espacial entre os observadores e os objetos sobre a mesa recebe valor de um ponto positivo (+1).

Para os participantes que apresentaram egocentrismo na terceira etapa seguem-se perguntas pertencentes à quarta e à última etapa do item, as quais visam verificar como é a compreensão do participante sobre sua posição na relação com seus irmãos. A resposta dada pode ser classificada como: a) responde corretamente sobre qual a quantidade de irmãos que possui, recebendo um ponto positivo (+1); b) não sabe responder – resposta com fabulação sobre o tema ou reposta baseada em si, excluindo visão que descentraliza relação com irmãos e sendo respostas incorretas à pergunta 4a, recebe um ponto negativo (-

1). Na questão 4b a melhor justificativa ocorre quando baseada na inclusão de si na quantidade de irmãos, recebendo um ponto positivo. Já as justificativas a receber pontuação negativa (-1) ocorrem quando o sujeito não sabe justificar sua resposta anteriormente dada, responde com argumento circular, responde com conteúdo de fabulação, ou a justificativa está baseada em si ou em parâmetros irrelevantes.

Os Níveis de Respostas ao Item Específico 1 do IANDC variam em uma escala de oito pontos negativos (-8) a seis pontos positivos (+6). O nível 1 abrange valores desde oito pontos negativos (-8) até um ponto negativo (-1). O participante deste nível apresenta um estado de centração em si, por exemplo: a) na primeira pergunta que verifica a localização do objeto próximo ao participante, responde o nome do objeto corretamente, obtendo um ponto positivo (+1); na pergunta de justificativa sobre resposta de localização, não sabe justificar sua resposta anterior, ou declara algum argumento circular, ou revela conteúdo com fabulação, recebendo um ponto negativo (-1); na pergunta sobre localização do objeto próximo ao pesquisador, não responde o nome do objeto corretamente, recebendo um ponto negativo (-1); e na pergunta de justificativa sobre tal resposta, não sabe justificá-la, ou emite algum argumento circular, ou revela conteúdo com fabulação, ou ainda declara justificativa baseada em si ou parâmetros irrelevantes dos objetos, obtendo um ponto negativo (-1); na pergunta de contraposição (tipo II), não sabe responder, ou diz algum argumento circular, ou revela conteúdo com fabulação, ou ainda mantém coerência com respostas previamente dadas, mas que revelam centração de pensamento, recebendo um ponto negativo (-1); na pergunta de justificativa sobre esta resposta à

contraposição, não sabe justificá-la, ou diz algum argumento circular, ou revela conteúdo com fabulação, ou ainda diz justificativa baseada em si ou parâmetros irrelevantes dos objetos, recebendo um ponto negativo (-1).

Na sequência, o sujeito é questionado sobre relação com seus irmãos e, mais uma vez, ou não sabe responder, ou revela conteúdo com fabulação, ou pronuncia resposta baseada em si mesmo, obtendo um ponto negativo (-1); e na pergunta de justificativa sobre essa resposta, não sabe justificá-la, ou diz algum argumento circular, ou revela conteúdo com fabulação, ou ainda diz justificativa baseada em si ou parâmetros irrelevantes dos objetos, obtendo um ponto negativo (-1); totalizando o valor de seis pontos negativos (-6).

O nível 2 compreende valores obtidos entre zero (0) e dois pontos positivos (+2), pois o participante desse nível apresenta caracteristicamente, por exemplo: na primeira pergunta, responde o nome do objeto corretamente, obtendo um ponto positivo (+1); na pergunta de justificativa sobre resposta de localização, baseia-se na relação espacial entre observadores e objetos, recebendo um ponto positivo (+1); na segunda pergunta, responde o nome do objeto corretamente, recebendo um ponto positivo (+1); mas, na pergunta de justificativa sobre essa resposta, não sabe justificá-la, ou diz algum argumento circular, ou revela conteúdo com fabulação, ou ainda emite justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes dos objetos, obtendo um ponto negativo (-1); na pergunta de contraposição (tipo I), não sabe responder, ou modifica coerência das respostas dadas corretamente em 1a e 2a, recebendo um ponto negativo (-1); na justificativa sobre essa resposta à contraposição, não sabe justificá-la, ou diz algum argumento circular, ou revela conteúdo com fabulação, ou ainda declara

justificativa baseada em si ou em parâmetros irrelevantes dos objetos, recebendo um ponto negativo (-1). Assim, os valores dos pontos obtidos quando somados chegam a zero (0).

O nível 3 perfaz valores de três (+3) a seis pontos positivos (+6), pois o participante já demonstra descentração, uma vez que suas respostas são as seguintes: na primeira pergunta que verifica a localização do objeto próximo ao participante, responde o nome do objeto corretamente, obtendo um ponto positivo (+1); na pergunta de justificativa sobre resposta de localização, utiliza-se de justificativa baseada na relação espacial entre observadores e objetos, recebendo um ponto positivo (+1); na pergunta sobre localização do objeto próximo ao pesquisador, responde o nome do objeto corretamente, recebendo um ponto positivo (+1); e, na pergunta de justificativa sobre essa resposta, argumenta baseando-se na relação espacial entre observadores e objetos, recebendo um ponto positivo (+1); na pergunta de contraposição (tipo I), responde sem modificar coerência com as respostas corretamente dadas anteriormente, obtendo um ponto positivo (+1); e, na justificativa sobre essa resposta, novamente argumenta com base na relação espacial entre observadores e objetos, conquistando um ponto positivo (+1)

Após o estabelecimento dos critérios de análise e dos níveis de respostas ao item específico para cada item do IANDM e IANDC, elaboramos uma proposta de classificação para o conjunto dos oito itens desses instrumentos. Ressaltamos que ela foi inspirada nos níveis evolutivos encontrados na obra piagetiana *O Possível e o Necessário*, volumes 1 e 2 (Piaget, 1981/1985, 1983/1986), mas também guarda semelhança com a proposição denominada de Índice Global

Individual do trabalho de Araújo (1993). Assim, chamamos de Nível Geral de Desenvolvimento (NGD) o resultado atingido pelos participantes quando reunimos os NRI dos oitos itens desses instrumentos. O NGD é dividido em seis níveis, a saber: IA, IB, IIA, IIB, IIIA e IIIB.

Piaget (1981/1985; 1983/1986; 1980/1996) não foi claro ao expor a razão de ter recorrido à subdivisão dos níveis, mas percebe-se tacitamente que os níveis evolutivos foram criados para representar e descrever as variações dos processos de desenvolvimento observadas no sujeito psicológico, ou seja, nos sujeitos estudados nas pesquisas com jogos publicadas nos seus últimos livros. Com muita evidência percebe-se que no último livro publicado em vida, Piaget (1980/1996) todos os colaboradores optam pela clareza da subdivisão de níveis. Explicam-na pela necessidade de considerar inferências incompletas que ultrapassam um nível anterior, mas que ainda não se mostram suficientemente poderosas para serem consideradas como de nível posterior mais completo. Presume-se, então, que a presença de aspectos inferenciais requer sofisticação da análise que até então se demandava apenas timidamente quando se tinha em jogo apenas a análise de erros e suas consequentes avaliações pelos níveis de compreensão.

Portanto, baseando-nos nesses pressupostos piagetianos e observando variações na capacidade de generalização, abertura para novos possíveis e o desenvolvimento de noções operatórias mais equilibradas e de juízo moral mais autônomo, consideramos que a subdivisão em seis níveis para a classificação do conjunto dos oito itens contempla, mais satisfatoriamente, tais variações do que a continuidade de classificação com apenas três níveis, como adotado

separadamente nos NRI de cada item. Vale ressaltar que, sobre este último (NRI), as respostas tendem a atender a um padrão essencialmente binário de erros e acertos (sim ou não), enquanto o NGD tende a abrigar respostas de espectros mais amplos ou, por que não dizer, de uma lógica de maior grau.

O NGD foi inspirado em conceitos, aspectos, descrição de processos e funcionamento do desenvolvimento infantil ao longo da vasta obra de Piaget, porém, mais propriamente, nos trabalhos que se ocuparam em descrever e teorizar sobre a Epistemologia e Psicologia Genéticas (Piaget, 1970/2002; Piaget & Inhelder, 1959/1983), o Desenvolvimento Cognitivo (Piaget 1947/1983, 1949/1976, 1966/1993; Piaget & Inhelder, 1962/1975, 1966/1998), e o Desenvolvimento Moral (Piaget, 1932/1994, 1964/1978; Piaget & Inhelder, 1966/1998; Piaget et al., 1996).

A Figura 5 demonstra a quantidade dos três tipos de NRI que compõem cada um dos seis níveis evolutivos estabelecidos de NGD.

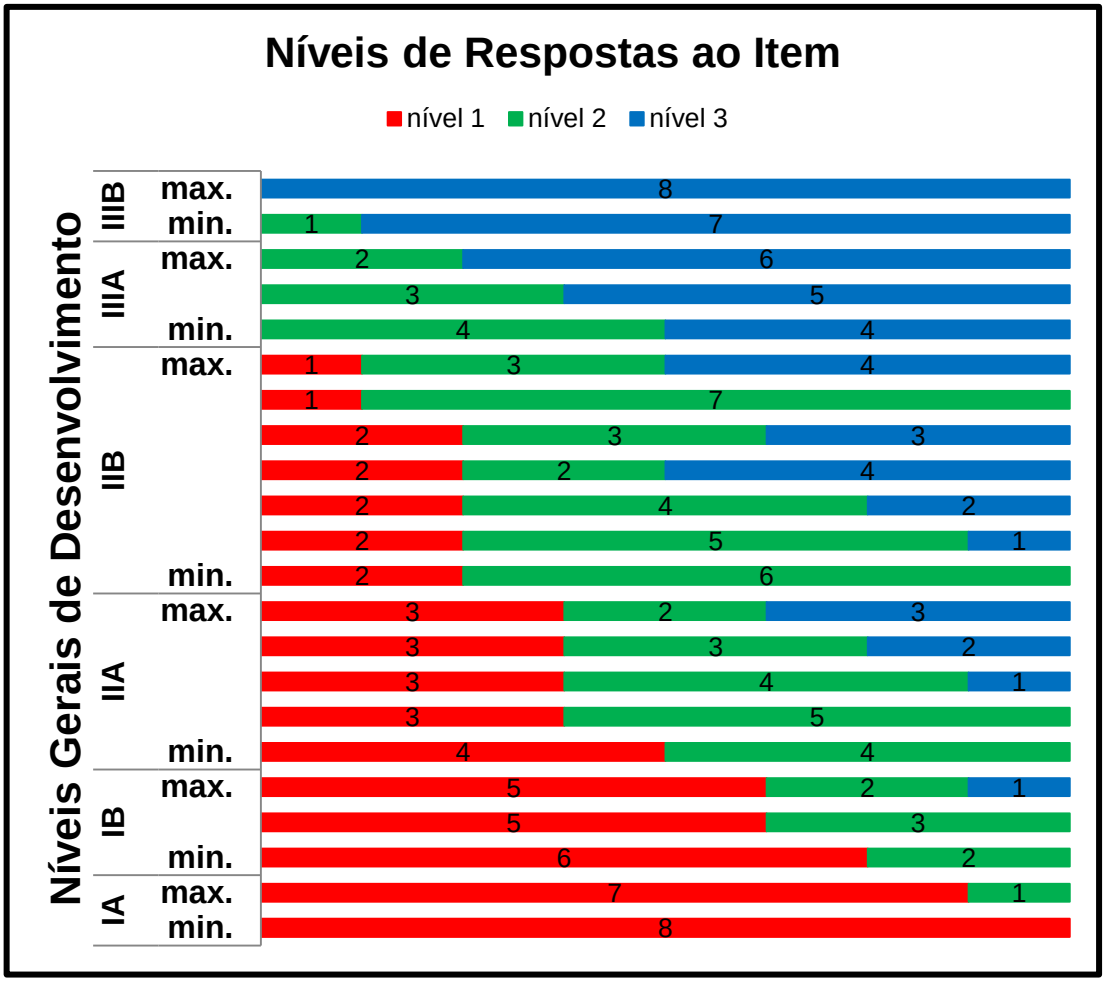


Figura 5. Proporção dos três Níveis de Respostas ao Item nos Níveis Gerais de Desenvolvimento do IANDM e IANDC

Nota: As notações min. e max. referem-se à quantidade mínima e máxima de ocorrência dos três Níveis de Resposta ao Item (NRI) em cada um dos seis Níveis Gerais de Desenvolvimento (NGD). As variações, quando existirem, estarão interpostas em cada NGD, como as cinco variações intermediárias no nível IIB.

Os seis níveis do IANDM foram definidos da seguinte maneira:

No Nível IA, o participante não apresenta preocupação com os atos cometidos ou apresenta realismo moral com responsabilidade objetiva no julgamento sobre delitos. A regra não é coercitiva nem realidade obrigatória e, assim, joga-se para si sem uniformizar maneiras de jogar. Se há preceito de justiça, encontra-se justiça do tipo imanente. Devido à presença de coação adulta,

consideram-se mais corretas sanções arbitrárias. Frequentemente, apresenta-se dificuldade em julgar, considerando ocorrência da intencionalidade ou da eventualidade; no entanto, tende a concordar que punição é necessária independentemente da situação com que se relaciona. Como apresenta ausência de respeito ou respeito unilateral à autoridade materna, a coação adulta tem a capacidade de exercer sua força plenamente. Em relação à quantidade dos diferentes Níveis de Resposta ao Item, pode-se observar pela Figura 5, que, nesse nível, todos ou os sete (87%) dos oito itens dos instrumentos foram avaliados como sendo de nível I.

No nível IB, a criança apresenta realismo moral com responsabilidade objetiva no julgamento sobre as ações, de modo que o ato é considerado delito independentemente da intenção do autor e do dano provocado. A regra é compreendida como algo sagrado, intocável, portanto, inalterável, e exterior ao sujeito. A justiça imanente, a coação e o respeito unilateral ao adulto, bem como as sanções expiatórias, permeiam o julgamento da criança nessa etapa, tanto que frequentemente considera a necessidade de punição como procedimento necessário para evitar a reincidência no delito. Em relação ao gráfico da Figura 5, pode-se observar que, neste nível geral, seis ou cinco itens (87%) encontram-se abrigados sob o nível I.

No nível IIA, a criança oscila entre considerar a regra inalterável e considerar a possibilidade de mudá-las em certas circunstâncias. Contudo, ela deve ser imposta pelo consentimento mútuo e deve ser obrigatoriamente respeitada por todos. A justiça retributiva coloca-se como melhor padrão na relação entre as pessoas. Sem perder de vista o respeito à autoridade materna,

os tipos de punição oscilam entre expiatória leve e por reciprocidade, quando já se aproxima a substituição do realismo moral e responsabilidade objetiva pelo respeito mútuo e responsabilidade subjetiva. De acordo com a Figura 5, nesse Nível Geral de Desenvolvimento ao menos metade dos itens está em transição, ou seja, compõe o nível II dos NRI.

No nível IIB, a criança entende a regra unificada como necessária ao jogo e fruto do consenso mútuo. A redução da força do egocentrismo e da coerção adulta promove o aparecimento da crença na justiça por igualdade, que influenciará, por sua vez, a variação de julgamento entre justiça retributiva e distributiva. A Figura 5 aponta que apenas um ou dois itens ainda revelam julgamento predominantemente heterônomo e que, nos seis itens restantes, até quatro deles já podem estar em processo de autonomia.

No nível IIIA reciprocidade, cooperação e respeito mútuo são parâmetros utilizados pelo participante que apresenta julgamento pautado na responsabilidade subjetiva, mesmo estando ainda atrelado ao respeito à autoridade dos mais velhos. Por isso, o roubo e a mentira já começam a ser avaliados segundo a proporcionalidade do dano causado. As sanções preferidas são por reciprocidade (nas suas várias formas), visto que a punição ainda é tida como prevenção da reincidência. Em relação ao número dos diferentes NRI, a Figura 5 mostra que os processos de autonomia moral estão intensos, tanto que o sujeito não apresenta, em nenhum item dos referidos instrumentos, respostas com características heterônomas, pois ao menos metade deles já revela funcionamento moral autônomo.

A diferença entre os níveis IIIA e IIIB ocorre porque o participante acredita que a relação de cooperação, respeito mútuo e julgamento baseado em responsabilidade subjetiva entre iguais orientada pela veracidade torna necessária a justiça por equidade. Nesse sentido, a sanção é substituída por repreensão verbal e explicação, uma vez que a prevenção da reincidência já pode ser alcançada retirando-se a punição. As regras dos jogos são conhecidas e praticadas segundo o consentimento mútuo, com codificação em pormenores conhecidos por todos, e poderão ser modificadas se houver consenso. Em relação ao nível IIIB, a Figura 5 indica prevalência de sete ou de todos os itens dos instrumentos alcançando o nível III dos NRI.

Definimos, da seguinte forma, os seis níveis do IANDC:

No nível IA, a criança não estruturou noções componentes dos estádios pré-operatório e operatório. Portanto, ainda não compreende a diferenciação entre pensamento próprio e dos outros; ademais, não apresenta descentração no entendimento (observáveis) dos objetos; raciocínio transformacional; conservação de matéria; reversibilidade de estado; seriação e classificação de elementos em conjuntos. A quantidade dos três tipos de NRI para os níveis do IANDC, tal como exposta anteriormente, é equivalente aos valores encontrados para o IANDM. No entanto, a Tabela J do Apêndice J retrata a quantidade numérica de NRI para cada um dos seis NGD (tanto para o IANDM quanto para o IANDC).

No nível IB, o participante já apresenta coordenações progressivas capazes de promover a descentração e originar conceitos e ações que já podem ser representados e classificados. Assim, a principal diferença é apresentar

algumas noções cognitivas em fase de desenvolvimento (transição) ou, até mesmo, uma noção constituída.

No nível IIA, a diferença é que a criança já apresenta ao menos metade das noções avaliadas se desenvolvendo, com até duas já estruturadas.

No nível IIB, uma ou duas noções ainda constituem barreiras a serem ultrapassadas. Porém, a maior parte está em processo de desenvolvimento, pois a descentração perceptiva e o raciocínio transformacional colaboram para as coordenações intelectuais do sujeito que tendem ao equilíbrio. Se a reversibilidade está desenvolvendo-se, promove o surgimento das conservações de conjunto e de quantidade de matéria.

No nível IIIA, a lógica da criança está formada de modo que ao menos quatro (ou seja, a metade) das noções avaliadas já se encontram construídas.

No nível IIIB, o participante atingiu um estado de equilíbrio tal, que ao menos sete das oito noções avaliadas já estão estruturadas.

3.5. ASPECTOS ÉTICOS

É importante esclarecer que todos os procedimentos adotados nessa investigação não ofereceram riscos para as crianças participantes. As gravações em vídeo foram utilizadas somente para cumprir os objetivos de nossa pesquisa, cuja divulgação é estritamente acadêmica. As mídias DVD com o material filmado na pesquisa ficam sob tutela e responsabilidade da pesquisadora, não sendo, em hipótese alguma, apresentadas publicamente ou cedidas a outras pessoas ou entidades, conforme esclarecimentos constantes nos Termos de Consentimento e

assentimento (Apêndices C2 e C3), salvo para a banca examinadora da defesa de tese (caso tal exigência seja feita).

Também consideramos pertinente informar que todo o procedimento de coleta de dados seguiu os padrões vigentes da Resolução 466/2012 do Ministério da Saúde. Além disso, o projeto desta pesquisa foi aprovado em agosto de 2012 pelo Comitê de Ética em Pesquisa do *Campus* de Goiabeiras da UFES.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados serão apresentados e discutidos em tópicos, ao longo deste capítulo, conforme o objetivo geral e os específicos, isto é, resultados obtidos: (4.1) no Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM); (4.2) no Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Cognitivo (IANDC); e (4.3) a comparação entre os resultados obtidos no IANDM e no IANDC.

4.1. RESULTADOS OBTIDOS NO IANDM

Em relação ao **Item 1** (Prática e Consciência das Regras), verificamos, com base nos dados da Figura 6, que todos os participantes de 7 anos se encontram no Nível 1 (NRI).

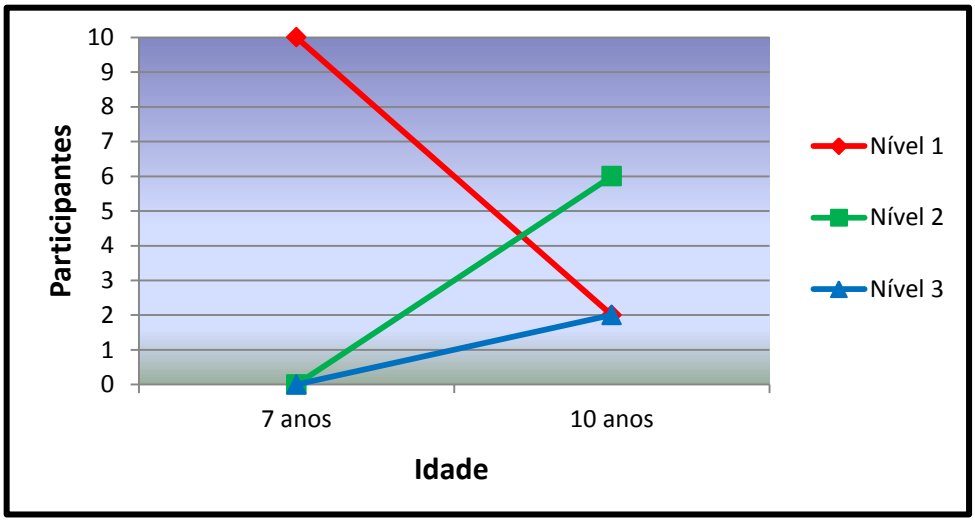


Figura 6. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 1 do IANDM

Por outro lado, constatou-se que a maioria (seis) dos participantes de 10 anos mostrou estar em fase de transição sobre a prática e consciência das regras

(Nível 2). Além disso, constatamos que dois participantes dessa faixa etária encontram-se no Nível 1 e os outros dois consideraram a possibilidade de inventar e modificar regras com acordo consensual entre jogadores, pois as regras são conhecidas, socializadas e praticadas (Nível 3).

Comparando-se as duas idades, observamos uma superioridade no Nível de Resposta ao Item das crianças de 10 anos. Esse fato está de acordo com a ótica piagetiana, pois Piaget (1932/1994) comprova que a moral infantil é essencialmente heterônoma. Para o autor, o dever e as regras se colocam "graças ao mecanismo de respeito unilateral, (e) a criança aceita e reconhece a regra de conduta que impõe a veracidade antes de compreender, por si só, o valor da verdade" (Piaget, 1964/1978, p. 41).

O fato de todas as crianças de 7 anos e duas de 10 anos se encontrarem no Nível 1 indica que elas consideram que as regras são exteriores a si. Mudanças ou criações não são permitidas ou toleradas, conforme demonstra trecho da entrevista de uma participante de 7 anos:

> _V*ocê acha que as regras do Dedobol podem ser mudadas?* _Não! _*Por quê?* _Porque não tem coisa pra inventar, pra não errar no jogo. _*O que aconteceria se você jogasse assim com suas colegas?* _Ah, elas falam que eu roubo. _*Você acha que elas aceitariam?* _Não! _*Por que não?* _Porque vão falar de mim e nunca aceitar. Ela fala dos outros e não aceitar. (sic) Ela vai falar de mim. Que eu roubo no jogo. Aí vai jogar e não vai conseguir e vai perder. Ela ia falar: "não tem como jogar com a Ágata não... a Ágata rouba..." _*Se for combinado antes de começar a jogar que essa regra pode ser mudada. Vale?* _Não. _*Por quê?* _Não sei explicar (...) _*Essa regra que foi mudada é uma verdadeira regra?* _Não. _*Por que ela não é verdadeira?* _Porque foi inventada de outro tipo de coisa. _*Como assim?* _Outra coisa inventada do jogo. _*É uma regra como as outras, essa regra inventada?* _Não. _*Por quê?* _Porque os outros jogos não são que nem o Dedobol. Porque não é igual, porque se eu inventar, se for do jogo, se o Dedobol inventar a regra, aí não vai ter como...

Esses resultados apontam que a maior parte dessas crianças reconhece a necessidade de respeito e prática das regras. No entanto, a coação faz com que o sujeito não consiga formar uma relação recíproca com os demais, permanecendo em prática egocêntrica e com respeito místico da regra. Isso reflete, por exemplo, na dificuldade que os participantes com pontuação negativa mais elevada apresentaram para justificar seu raciocínio. Se a socialização disponível para essas crianças é pautada na relação e respeito unilaterais com pares dotados de mesma condição egocêntrica, a coação torna-se obstáculo à cooperação e reciprocidade nas trocas sociais.

Por sua vez, o fato de a maioria (seis) dos participantes de 10 anos estar no Nível 2 denota que eles se encontram em fase de transição entre a prática egocêntrica e a cooperação nascente. Sobre a consciência das regras apresentam compreensão e respeito místico, uma vez que consideram a possibilidade de mudança, mas não têm conhecimento e clareza suficiente para auxiliar o processo criativo. Tanto que não conseguem dialogar com outras crianças que também consideram a regra sagrada e imutável, como revela parte da entrevista de um participante de 10 anos:

> *_Em sua opinião Nuno, você acha que pode inventar uma nova regra para o Uno?* _Não sei. Eu acho que não. *_Por quê?* _É muito difícil inventar uma regra! Já tem todas as regras que eu já pensei. *_Mas se você mudasse a regra do jogo. O que você acha que aconteceria se você jogasse assim com os seus colegas, com essa nova regra*? _Não sei! Ia ser normal, eu acho... *_Mas você acha que eles aceitariam?* _Eu acho que não. *_Por quê?* _Eles ficam brigando, ficam falando que isso não vale...

Portanto, mesmo com a consciência das regras ligada à necessidade de consentimento mútuo, o que se evidencia é que não há abertura para a cooperação nascente na prática das regras. Isso nos faz supor que os participantes da pesquisa não conseguem transpor para a ação conteúdos refletidos na consciência, permanecendo, por longo período, dominados pelo egocentrismo e pelas coações dos adultos ou do grupo de crianças com as quais convive. Sobre isso, Piaget (1932/1994) nos adverte que

> a cooperação permanece em parte no estado de intenção. (...) Os meninos de sete a dez anos (...) são incapazes de legislar sobre o conjunto dos casos possíveis, tendo cada um, a respeito das regras do jogo, uma opinião ainda completamente pessoal. (...) Só que ainda falta qualquer coisa de essencial para que o exercício da dedução se generalize e se torne assim completamente racional. (p. 47)

Por fim, as duas crianças classificadas como de Nível 3 demonstraram praticar e ter consciência de que as regras serão variáveis se todos os envolvidos acordarem enquanto tal, como declara um participante de10 anos:

> *_O que você acha que aconteceria se você jogasse com novas regras com seus colegas*? _Seria muito legal. *_Mas você acha que eles aceitariam jogar assim com você?* _Sim! *_Por quê?* _Porque sempre que a gente tá ali pra jogar, a gente muda as regras, quando a gente não sabe. A gente faz tipo o nosso jogo... *_E se for combinado antes de começar a jogar que aquela regra pode ser mudada, isso vale?* _Sim. *_Por quê?* _Porque toda a vez que a gente vai jogar cada um troca uma regra. *_Em sua opinião, essa nova regra é uma verdadeira regra?* _É! *_Por quê?* _Porque a gente que inventa. *_É uma regra como as outras?* _É! *_Por quê?* _Porque não é do... de algum jogo, a gente que tirou ela da cabeça.

No que diz respeito ao **Item 2** do IANDM (Justiça entre Crianças), notamos, de acordo com os dados apresentados na Figura 7, que a maioria (seis) dos

participantes de 7 anos se encontra no Nível 1, três estão em processo de transição entre heteronomia e autonomia (Nível 2) e apenas um apresentou respostas compatíveis com o Nível 3.

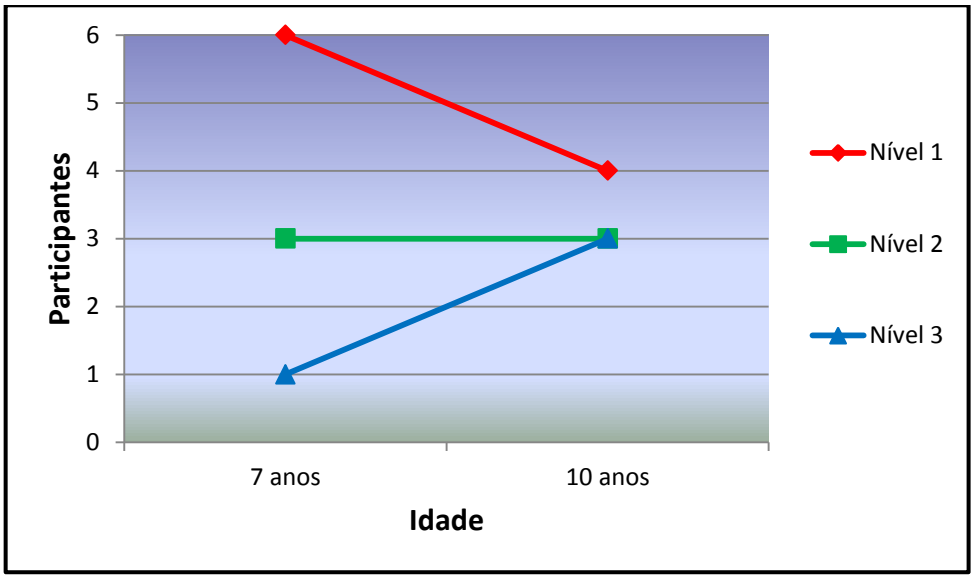


Figura 7. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 2 do IANDM

Por outro lado, constatamos que, entre os participantes de 10 anos, quatro mostraram características do Nível 1, três alcançaram o Nível 2 e outros três o Nível 3.

Apesar de os resultados obtidos nesse item evidenciarem predomínio de heteronomia moral nas crianças de 7 anos, esperávamos que mais crianças alcançassem o Nível 2. Isso porque se investigou o julgamento da justiça, envolvendo crianças em situação cotidiana, num contexto próximo à realidade dos participantes. Além disso, de acordo com La Taille (2001), a justiça parece ocupar a gênese da moralidade em uma perspectiva piagetiana.

Conforme observamos, os participantes reconheceram como transgressão a ação do personagem, porém não apresentaram, em suas explicações, conteúdo

envolvendo a noção de justiça e a sanção (seja expiatória, seja por reciprocidade) que deveria ser empregada para correção daquele que quebrou o contrato das relações sociais. Piaget (1932/1994, p. 131) adverte que a criança egocêntrica naturalmente altera a verdade dos fatos em função de sua vontade, pois tanto não tem dimensão de que as outras pessoas pensam diferente de si, quanto não possui noção de que o uso da mentira rompe o contrato social (nessa fase a mentira não se configura como uma falsa afirmação com intuito de logro). Ocorre que a criança egocêntrica não faz distinção do que passa a saber em certo momento (sua fantasia) do que já aprendeu ou conhecia anteriormente, ignorando a existência da mudança.

Portanto, entendemos tal fenômeno não apenas como próprio da fase de heteronomia, mas também como uma reação ao que poderia ocorrer consigo mesmo em situação semelhante. Não aplicaram castigo porque também temiam ser castigados, ou seja, ser excluídos do grupo de amigos, ao burlarem regras do convívio comum, como se observa em respostas que não contemplavam a necessidade de justiça e da punição, como as declaradas por uma participante de 7 anos:

> _*O que a Cláudia fez?* _Ela trapaceou o jogo quando a amiga dela tava distraída! (sic) _ *É certo ou errado o que Cláudia fez?* _Errado. _*Por quê?* _Porque ela trapaceou as regras. E quando a Maria tava distraída a Cláudia foi lá e roubou o jogo e fez o que fez... (sic)

Encontramos alguns estudos que podem contribuir para nossa discussão. La Taille (2001) investigou a polidez (modos de agir e falar nas relações sociais) em 90 crianças de 6 a 12 anos e observou que a opção pela educação foi

escolhida pelas crianças da faixa etária de 9 a 12 anos (60 participantes) e pela metade (15) das crianças de 6 anos em detrimento à punição. O autor conclui que a polidez integra o universo moral das crianças uma vez que, ao exigir emprego de regras simples de convívio social e de fala, combina-se com níveis heterônomos de desenvolvimento moral.

Com o intuito de verificar a evolução do uso da justiça distributiva, Salles (2000) trabalhou entrevista com histórias-estímulo em 90 crianças e adolescentes de ambos os sexos e faixa etária variando de 9 a 15 anos. A autora constatou respostas que configuravam pensamento heterônomo ao longo de todas as etapas da investigação, pois os participantes julgaram e justificaram suas respostas apoiando-se nas consequências das ações dos personagens das histórias e na adequação às regras impostas. Da mesma forma, o juízo baseado na responsabilidade subjetiva foi observado conforme o aumento da faixa etária dos participantes. Para a autora, os resultados coadunam com o desenvolvimento moral descrito por Piaget (1932/1994).

O realismo moral também foi constatado em quatro crianças de 10 anos, uma vez que elas, assim como as mais novas, demonstraram que o delito cometido pelo personagem transgredia regras impostas pela coação e mantidas pelo respeito unilateral aos mais velhos. Fato que chama a atenção em virtude da não atribuição de sanções arbitrárias ou de castigos que habitualmente são empregados em situações análogas. Outro ponto a ser notado é que a substituição das sanções arbitrárias pelas sanções por reciprocidade é fruto do desenvolvimento moral, evidenciando a forte ligação com o pensamento heterônomo.

Nas crianças classificadas como Nível 2 (três de cada idade), identificou-se uma oscilação no entendimento e respeito da regra; ora consideraram-na sagrada e intangível (3.º critério entre os critérios de análise estabelecidos para este item específico, como pode ser observado na Tabela 4), ora demonstraram respeito com entendimento mútuo (4.º critério, Tabela 4, página 91), como condição necessária para regulação do jogo.

Por fim, os participantes que alcançaram o Nível 3 (um de 7 anos e três de 10 anos) julgaram que o entendimento mútuo e o respeito às regras são condições fundamentais à prática da brincadeira em conjunto. O trecho da resposta de uma participante de 10 anos representa o entendimento das crianças nesse nível:

> _*O que a Cláudia fez?* _Ela quebrou uma regra do Jogo da Velha! _*Bem, mas ela ganhou o jogo, não é? O que ela fez?* _Ela jogou duas vezes em seguida. _*É certo ou errado o que ela fez?* _É errado. _*Por quê?* _Porque a gente joga uma vez, aí tem que dar a vez para o outro. Se a pessoa tiver distraída, chama ela e fala que é a vez dela. (...) _*Tem algum nome que é dado para isso, de jogar duas vezes seguidas?* _Trapaça. _*É certo ou errado trapacear?* _Errado. _*Por quê?* _Porque se a pessoa tá distraída, tem que chamar ela porque senão a pessoa tá trapaceando, tá colocando o jogo em perigo.

No que se refere ao **Item 3** (Responsabilidade Objetiva e Subjetiva do IANDM), constatamos que, enquanto a maioria (seis) das crianças de 7 anos se encontrava no Nível 1, a maioria (seis) dos participantes de 10 anos alcançou o Nível 3 (Figura 8).

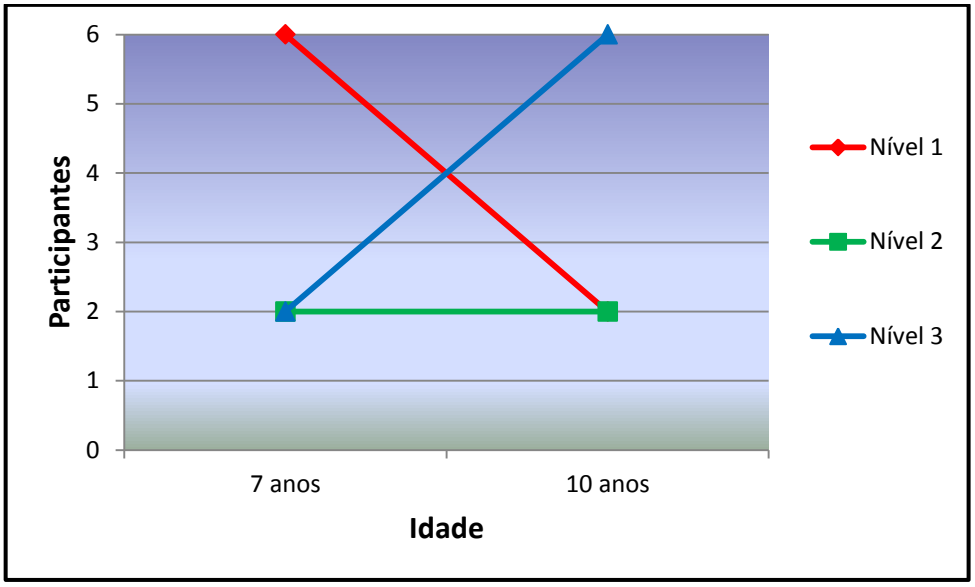


Figura 8. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 3 do IANDM

Além disso, observa-se que dois participantes de 7 anos estão em processo de transição entre heteronomia e autonomia (Nível 2) e outros dois já atingiram o Nível 3. Ademais, nota-se, nos participantes de 10 anos, que dois mostraram características do Nível 1 e outros dois revelaram características compatíveis com o Nível 2.

Ao compararmos ambas as idades, verificamos que, enquanto se reduziu a quantidade de participantes de Nível 1, ampliou-se a de Nível 3. Esses dados estão de acordo com Piaget, 1932, que observou, em suas investigações, a ocorrência de “uma média de sete anos para a responsabilidade objetiva e de nove para a responsabilidade subjetiva” (1932/1994, p. 103). Somando-se a isso, o referido autor também constatou que as crianças em torno de 7 anos tendem a ser heterônomas e as de 10 anos geralmente se encontram em um nível de transição, sendo possível apresentar aspectos ligados à construção da autonomia em relação à mentira.

As crianças que estão no Nível 1 revelaram não julgar o que motivou (intenção) as ações dos dois personagens. Isso fez com que seis crianças (quatro de 7 anos e duas de 10 anos) desse grupo atribuíssem mesma proporcionalidade ao dano provocado por ambos os personagens. Exemplo desse julgamento pode ser visto na reposta de uma participante de 10 anos:

> _A*s meninas são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?* _São igualmente culpadas. _*Culpadas do mesmo jeito? Por quê?* _Elas fizeram o mesmo erro. O erro não foi diferente. _*E qual seria o erro?* _O erro é que ela (aponta desenho para desenho de Helena) desobedeceu à mãe, ela... que ela quebrou as xícaras, falar o erro daquela (aponta desenho de Joana) ali também? _*Sim.* _Essa daqui porque ela quebrou as xícaras (fala apontando para o desenho da personagem Joana) e essa daqui porque desobedeceu a mãe dela (fala apontando para o desenho da personagem Helena).

Outras duas crianças de 7 anos classificadas como Nível 1 atribuíram maior responsabilidade ao personagem que ocasionou o dano material de maior grandeza. Portanto, tomaram como referência as consequências ocasionadas pelas condutas dos personagens, sem relacioná-las com a regra e autoridade materna, como ilustra o trecho da entrevista de uma participante de 7 anos:

> *_Em sua opinião Abigail, essas meninas são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?* _(silêncio) Essa daqui é mais culpada (fala apontando para o desenho da personagem Joana). _*Quem seria mais culpada?* _Joana. _*Por quê?* _Porque a Joana derrubou as 15 xícaras e depois não tem mais. E essa daqui só derrubou uma.

Esses exemplos ilustram o realismo moral presente no julgamento dessas crianças classificadas como Nível 1. No entanto, percebe-se uma distinção no conteúdo das respostas: para aquela participante de 10 anos, o prejuízo causado

é o único elemento considerado para realizar o julgamento dos personagens, enquanto, para a participante de 7 anos, a intensidade do prejuízo material é o subsídio para apreciar a questão. Não discriminar as ações dos personagens ou avaliar pela consequência são juízos diferentes que evidenciam o predomínio inicial do julgamento moldado pela responsabilidade objetiva, mas ultrapassando-a em intensidade e extensão. Isso porque as regras impostas por coação são assimiladas inicialmente como obrigações categóricas diante do respeito unilateral mostrado por aqueles seis participantes.

Por sua vez, as crianças classificadas no Nível 2 (duas de 7 anos e duas de 10 anos) demonstram o aumento de importância da responsabilidade subjetiva. Isso porque paulatinamente substituem o julgamento respaldado pela responsabilidade objetiva, mesmo mantendo-se atrelados ao respeito unilateral à figura materna (personagem secundário das histórias), como no caso de um participante de 7 anos, cujo trecho da entrevista esboça o referido juízo:

> _E*sses meninos são igualmente culpados ou então um é mais culpado do que o outro?* _Um é mais culpado do que o outro. _*Qual é o mais culpado?* _Ele (fala apontando para desenho do personagem Henrique). _*Por quê?* _Porque, é... porque, porque ele pegou doces escondido da mãe.

Por outro lado, as crianças classificadas no Nível 3 (duas de 7 e seis de 10 anos) manifestaram respeito e conformidade à figura de autoridade materna, sem desprezar a avaliação da motivação dos personagens. Assim, é possível observar que o prestígio das figuras paternas, em meio a uma relação mais próxima da criança, engendrará o processo da cooperação e do respeito mútuo até que se

organize no juízo moral a prática da responsabilidade subjetiva. O início desse processo pode ser observado na declaração de uma participante de 10 anos:

> *_Em sua opinião Pérola, as meninas são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?* _Uma é mais culpada. *_Quem seria mais culpado?* _ aponta para desenho da personagem Helena. *_Por quê?* _Helena desobedeceu à mãe. Joana não sabia que tinha xícaras atrás da porta.

Em relação ao **Item 4** (Roubo) do IANDM, verificamos, conforme assinalado na Figura 9, que, enquanto a maioria das crianças de 7 anos se encontra no Nível 1 (quatro) e no Nível 2 (quatro), duas delas já alcançaram o Nível 3.

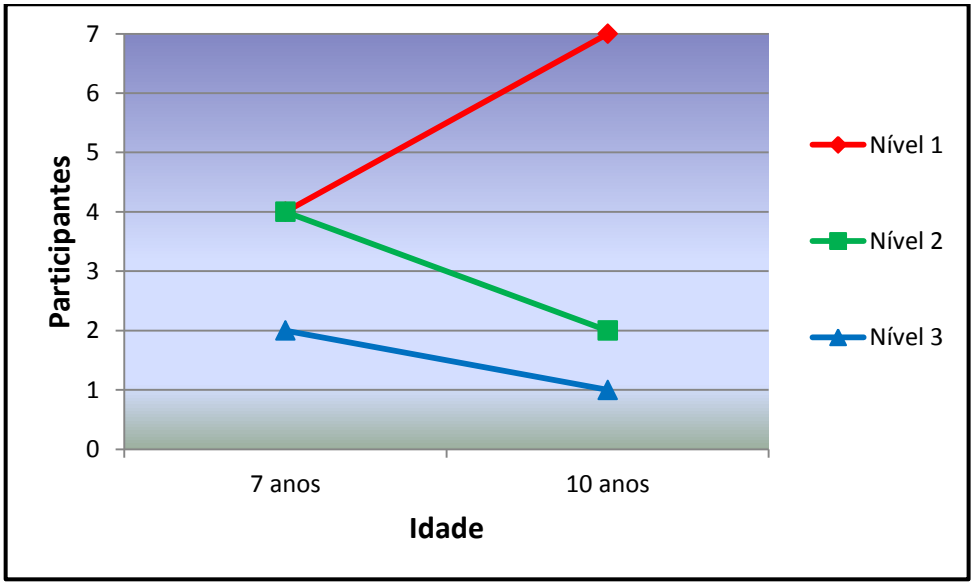


Figura 9. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 4 do IANDM

Observa-se, ainda, que a maioria (sete) das crianças de 10 anos se encontra no Nível 1, duas apresentam características do Nível 2 e apenas uma mostra desempenho compatível com o Nível 3.

Ao estabelecermos uma comparação entre as duas idades, constatamos que o Nível 1 tendeu a aumentar. Em nossa opinião, esse fenômeno foi examinado e discutido por Piaget (1932/1994). O autor observou que as crianças condenam o roubo, qualquer que seja o objetivo proposto, mais do que as demais transgressões. Quanto a isso, o autor ainda analisou que, nesse momento, “as regras impostas pelo adulto, verbalmente ou materialmente, constituem, antes de ser(em) assimiladas espiritualmente, obrigações categóricas para a criança.” (1932/1994, p. 111), ou seja, as regras precisam ser respeitadas antes de serem entendidas. Além disso, em nossa análise também se coloca como ponto principal, para que haja reforço e manutenção da coação adulta por parte dos pais, o fato de que as transgressões, portanto, os desvios morais e sociais, em um contexto social mais amplo começam pelo roubo.

Em contrapartida, a ampliação verificada no Nível 1 não ocorreu em relação aos Níveis 2 e 3 que tenderam a diminuir. De modo geral, Piaget (1932/1994, 1964/1978) verificou, em suas pesquisas, a moral baseada nas relações de cooperação e de responsabilidade subjetiva incidir por volta dos 9 a 10 anos de idade. A despeito disso, não observamos conteúdos nas respostas dadas pelos participantes que remetessem à construção de relações de cooperação e respeito mútuo, evidenciando o predomínio de uma moral heterônoma sobre uma possível fase de autonomia.

Sobre as 11 crianças que se encontram no Nível 1, foi possível observar que elas consideravam as ações dos personagens igualmente incorretas, como explica uma participante de 7 anos:

> *_Em sua opinião Ana, as meninas, elas são igualmente culpadas ou então uma é mais culpada do que a outra?* _Igualmente culpadas. *_Igualmente culpadas, a Antônia e a Marcela, por quê?* _É porque essa daqui (aponta para desenho da personagem Antônia) fez a mesma coisa que ela (aponta para desenho da personagem Marcela). Enquanto a vendedora estava de costas, ela pega o pão e foge e dá pra ela (aponta para desenho referente a esta história). A mesma coisa. Ela pega a canetinha e foge rapidamente, e fica usando.

Desse modo, notamos que os participantes classificados com Nível 1 não avaliaram as ações dos personagens segundo sua motivação, equiparando-os independentemente daquilo que pretendiam fazer com o objeto, do valor do bem furtado e do princípio de justiça entre os envolvidos. Esta foi a principal razão para que alguns participantes de 10 anos que alcançaram o Nível 3 nos Itens 2 e 3 do IANDM não atingissem o Nível 2 (ou até mesmo o Nível 3) neste item.

Consideramos que, como propôs Piaget, 1932/1994, as crianças na fase da heteronomia estão na presença de dois tipos diferentes de atitudes morais que não podem coabitar o juízo autônomo, a saber: julgar os atos segundo seu resultado material ou levar em conta apenas as intenções. Por conseguinte, os participantes julgaram o fato delituoso apenas segundo a consequência material, ignorando a intencionalidade dos personagens (2.º critério de análise estabelecido para o Item 4 do IANDM, como consta na Tabela 8, página 93).

A forte presença do realismo moral e da coação adulta mantém as regras impostas e obrigatórias, somando-se a isso o modelo cotidiano da vida e das atitudes adultas com exemplos colhidos no contexto sociocultural reforçando a responsabilidade objetiva. Isso provavelmente repercute intensamente na moral desses participantes mediante as ordens e ensinamentos dos pais contra todo e

qualquer tipo de furto. Quanto a isso, Piaget (1932/1994, p. 106-108) argumenta que,

> certamente, a preocupação pelo prejuízo material prevalece aqui sobre a questão de obediência ou de não obediência às regras. Mas está aí uma forma de responsabilidade objetiva na medida em que a criança não dissocia o elemento de responsabilidade civil, por assim dizer, e o elemento penal (...) a responsabilidade permanece assim objetiva, do próprio ponto de vista moral. (...) as avaliação baseadas apenas no prejuízo material são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil, mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança.

Apesar de quatro das seis crianças classificadas como Nível 2 considerarem os dois personagens igualmente culpados, houve variação no conteúdo das respostas. Um menino de 10 anos considerou personagem secundário (amigo do Antônio que ganharia o pão) tão culpado quanto o personagem Marcelo por beneficiar-se com a ação; uma menina de 7 anos e um menino de 10 anos igualaram o julgamento sobre os personagens sem considerar o benefício próprio ou de terceiros; e uma menina de 7 anos mudou seu julgamento durante as perguntas que lhe foram formuladas, passando a considerar a personagem Marcela mais culpada, pois aplica a ideia mística de justiça imanente (justiça é feita por meio de uma ação da natureza). Para caracterizarmos esses participantes e principalmente este último fato exposto, citamos trecho da entrevista de uma participante de 7 anos:

> *_Em sua opinião Ágata, as duas meninas são igualmente culpadas ou uma é mais culpada do que a outra?* _As duas são mais culpadas. *_Por quê?* _Porque uma roubou o pão e essa daqui (aponta para desenho da personagem Marcela) fez a mesma coisa que ela fez. Ela (aponta para desenho da personagem Marcela) é mais culpada do que ela (aponta

> para desenho da personagem Antônia), porque ela não devia fazer isso. A mãe tem que ensinar educação para ela, se não ensinar vai ficar que nem... que nem... vai, vai, vai virar aqueles meninos de rua e não vai (ter casa), e a mãe vai pedir para ir embora de casa.

É possível notar que a noção de justiça imanente expressa por essa participante[12] mostra uma punição automaticamente aplicada devido à desobediência do personagem e uma punição aplicada pelo adulto (a criança será expulsa de casa). Portanto, tudo indica que, para esses participantes, a escolha se dá pela obediência e temor da autoridade mística e/ou adulta em prol de uma relação e do respeito mútuos.

Outros dois participantes de 7 anos classificados como Nível 2 consideraram o personagem Marcelo (a) mais culpado na primeira pergunta realizada depois de termos contado as duas histórias do referido item (Figura 2), mas forneceram diferentes argumentos. Um participante não considerou o personagem Antônio culpado porque sua ação foi em prol do auxílio de um amigo. Uma participante atribuiu maior gravidade ao delito cometido pelo personagem Marcelo em razão de a personagem vendedora (personagem secundária da segunda história do Item 4) estar virada de costas e não ter presenciado o delito, desconsiderando que o personagem padeiro (personagem secundária da primeira história do Item 4) também se encontrava em mesma posição. Percebe-se que esses julgamentos parciais (Piaget, 1980/1996) impedem o alcance de juízo pautado na cooperação e respeito mútuo ou, ainda que seja, na intensidade do dano.

[12] Esclarecemos que esta foi a única criança da investigação a apresentar esta declaração neste item, por isso a escolhemos.

As três crianças classificadas como Nível 3 consideraram a intenção dos personagens como ponto fundamental para se atribuir responsabilidade sobre atos, de modo que um roubo é julgado conforme a extensão da avaria e tendo em vista que o favorecimento a si mesmo rompe o elo das relações sociais recíprocas. Consoante com esse juízo está a declaração de um participante de 7 anos, conforme revela trecho de sua entrevista:

> _E*sses meninos são culpados da mesma ou então um é mais culpado do que a outro*? _Esse daqui tá mais errado (aponta para desenho do personagem Marcelo). _*O Marcelo está mais errado, por quê*? _Porque ele roubou um estojo para ele e este daqui (aponta para desenho do personagem Antônio) um pãozinho tentando ajudar o colega.

Encerrada a discussão desses dados, passaremos aos resultados do **Item 5** (Mentira) do IANDM. Conforme pode ser observado na Figura 10, constatamos que a maioria das crianças, de ambas as idades, mostrou julgamento compatível com o Nível 2 (oito participantes de 7 anos e cinco de 10 anos).

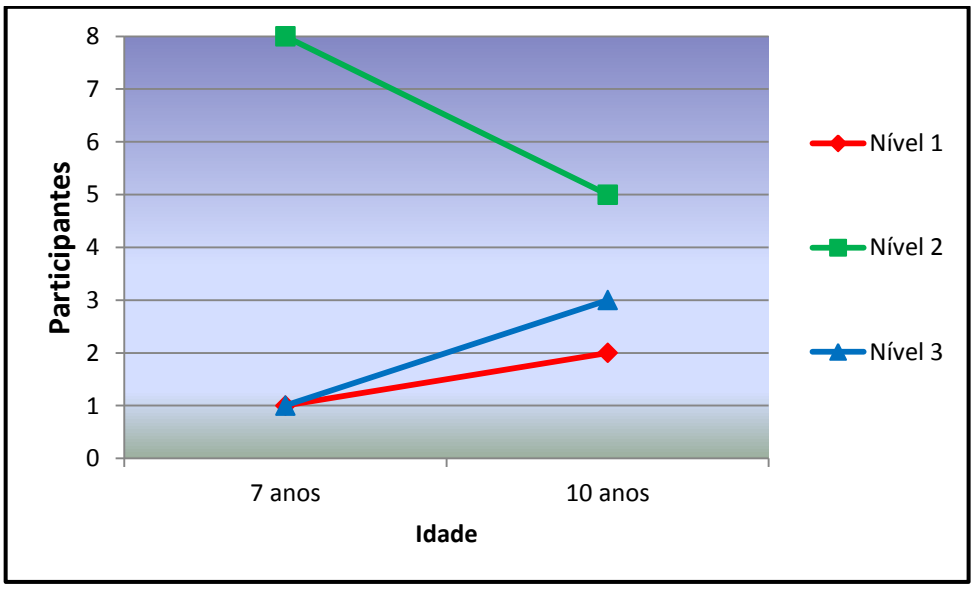


Figura 10. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 5 do IANDM

Além disso, verificamos que enquanto dois participantes de 10 anos encontram-se no Nível 1, três já alcançaram o Nível 3. Por sua vez, podemos observar que apenas um participante de 7 anos se manteve como Nível 1 e um outro como Nível 3.

Ao compararmos os resultados obtidos pelas crianças de ambas as idades, notamos que houve diminuição do Nível 2 e aumento dos Níveis 1 e 3. Sendo assim, enquanto a tendência de aumento do Nível 3 e de diminuição do Nível 2 está em conformidade com a psicogênese piagetiana, a ampliação do número de participantes no Nível 1 não concorda com a descrição encontrada na referida teoria. A divergência desses dados mostra que a falta de separação entre a falha espontânea e a mentira intencional, simultaneamente com a dificuldade em compreender a natureza da mentira (como palavras que não podem ser ditas, pois são irreais e grosseiras), repousa sobre a coação adulta e o respeito unilateral, provocando o julgamento apenas das consequências provocadas, ou seja, aprecia-se restritamente a responsabilidade objetiva.

As três crianças que se mantiveram no Nível 1 não consideraram a intenção dos personagens, ao julgarem suas ações, da mesma forma não discriminaram o erro espontâneo da informação irreal com o intuito de induzir outras pessoas ao erro. Tomado pelo realismo moral, o qual acarreta, por sua vez, uma concepção objetiva da responsabilidade, o julgamento desses três participantes não avaliou as condições dos personagens e do ambiente, considerando apenas o cumprimento da regra. Isso ocorre porque o erro espontâneo está equiparado à mentira propriamente dita, uma vez que são equiparadas enquanto informações destoantes da realidade.

Para essas crianças, o erro e a mentira estão embaralhados no plano da reflexão moral, pois “a assimilação é deformada por resquícios da relação análoga entre as noções de ato intencional e ato involuntário” (Piaget, 1932/1994, p. 118), como ilustra o trecho da entrevista de um participante de 7 anos:

> *_Em sua opinião Guto, eles são igualmente culpados ou um é mais culpado do que a outro?* _Os dois são culpados. *_Por quê?* _ Porque eles contaram uma mentira.

Os treze participantes classificados como Nível 2 consideraram a intenção dos personagens, ao realizarem tais ações, e a mentira com o *status* de informação enganosa e atribuíram responsabilidade subjetiva sobre aos referidos atos.

Os quatro participantes classificados como Nível 3, além de julgarem a intenção dos personagens e a mentira como uma informação enganosa, consideraram que a veracidade é imprescindível ao acordo mútuo e às relações recíprocas, conforme declara uma participante de 10 anos:

> *_Essas meninas são igualmente culpadas ou uma é mais culpado do que a outra?* _Essa daqui é mais culpada (aponta para desenho da personagem Manoela). *_Qual das duas é mais culpada?* _Manoela. *_Por quê?* _Porque ela sabia todos os nomes das ruas, ela já conhecia o bairro ela tinha que falar certo, não errado... *_Mas porque ela é mais culpada?* _Porque ela não podia fazer isso. Porque se não ela podia se perder. *_Mas quem se perdeu completamente foi essa senhora aqui (pesquisadora aponta para o desenho da personagem secundária contida na primeira história), a que a Taís não pregou peça...* _É! *_Então?* _Mas essa daqui (aponta para desenho da personagem Manoela) é mais culpada, porque ela podia se perder, mas é que ela não se perdeu.

Com relação aos dados do **Item 6** (Sanção Expiatória e por Reciprocidade) do IANDM, observamos, na Figura 11, que todos os participantes de 7 anos e a maioria (nove) de 10 anos apresentaram julgamentos compatíveis com o Nível 1. Também se nota que apenas uma criança de 10 anos alcançou o Nível 2.

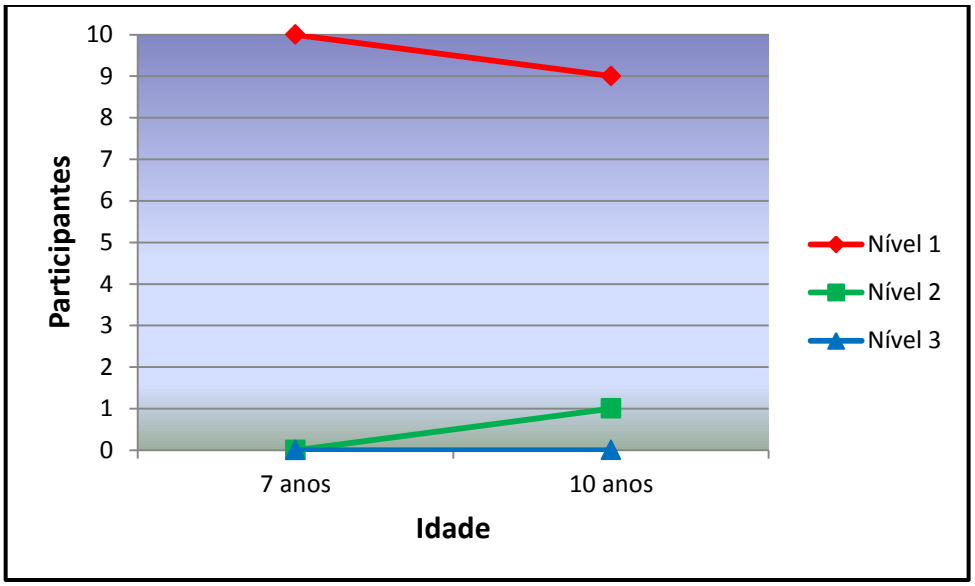


Figura 11. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 6 do IANDM

Ao estabelecermos uma comparação entre os participantes, verificamos proporção quase estável entre as duas idades porque não se verificou a ocorrência de julgamentos compatíveis com o Nível 3 em nenhuma criança. Ainda assim, houve diminuição de um participante no Nível 1 e o aumento proporcional no Nível 2. Nesse sentido, esses dados confirmam predominância nítida da sanção-expiação, da justiça retributiva e da coação adulta, sem revelar evolução para relações em que se admite a reciprocidade em detrimento da sanção arbitrária, como encontrara Piaget (1932/1994).

Em nossa opinião, o autor examinou esse acontecimento levantando a seguinte questão: para algumas crianças “há um problema de tipologia: há mentalidades individuais irredutivelmente ligadas à ideia da expiação. (...) Que estas mentalidades sejam o produto de certa educação familiar, social e religiosa, é evidente. Subsistem, porém independentemente da idade” (Piaget, 1932/1994, p.165).

Remetendo-nos aos dados observados nos itens anteriores, evidenciam-se julgamentos próprios da fase heterônoma, consequentemente se ecoam conteúdos com base no realismo moral e na responsabilidade objetiva. Além disso, ao longo do instrumento alguns participantes incluíram-se nas histórias, emitindo respostas em primeira pessoa. Desse modo, supomos que também pese o fato de que os participantes não desejassem que algo similar acontecesse com eles e com seus brinquedos.

Sobre as 19 crianças classificadas como Nível 1 foi possível constatar que a maioria delas indicou os pais do personagem aplicando punição expiatória e não considerou o fato de o personagem ter quebrado o brinquedo acidentalmente ou com propósito de causar dano ao irmão. Isso porque 17 participantes optaram pela aplicação de punições expiatórias quando indagados pela pergunta “*O que os pais deveriam fazer com o Pedro?*” (Figura 2). Essas respostas dividiram-se entre dois tipos de castigo: sugestão de punições severas (por exemplo: bater ou colocar de castigo) por 13 desses participantes e atribuição de punições leves (por exemplo: brigar) por quatro crianças.

Os dois participantes classificados como Nível 1, que não apresentaram a aplicação de punições expiatórias, indicaram que o castigo deveria ser substituído

por repreensão verbal e explicação (8.º critério estabelecido para os critérios de análise do Item 6, conforme Tabela 12, páginas 95-96). Contudo, informamos que um menino de 7 anos que indicou a necessidade de impor punição do tipo expiatória leve também apontou a necessidade de privar-se da coisa correlata ao ato cometido, ou seja, uma punição por reciprocidade.

Averiguamos que 18 crianças, entre os 19 participantes classificados como Nível 1, deixaram de julgar a intencionalidade da ação do personagem. O único participante que se manteve no Nível 1 e ponderou a motivação sobre o ato também foi um dos que declararam que o castigo deveria ser substituído por repreensão verbal e explicação. Todavia, ao ser solicitado a emitir argumentos sobre sua opinião (questões 2b e 3b), considerou o uso da punição quando esta tem a função de prevenir a reincidência do delito (16.º critério estabelecido para os critérios de análise do Item 6, conforme Tabela 12). Apresentamos adiante trecho da entrevista de um participante de 7 anos que retrata esses aspectos do juízo das crianças classificadas como Nível 1.

> _*O que os pais deveriam fazer com o Pedro?* _Colocar ele de castigo. _*Por quê?* _Porque ele não deveria estar brincando com um brinquedo do irmão dele. Ele deveria perguntar ao irmão dele se podia brincar. _*Mas e se ele tivesse pedido e ainda assim quebrou o brinquedo?* _Aí ele ia ser culpado. _*Qual desses castigos você acha o mais justo, o mais correto?* _O terceiro (proibir o Pedro de brincar com todos os seus brinquedos durante uma semana). _*Por quê?* _Porque se a mãe deixasse ele brincar, eu acho que ele ia quebrar os brinquedos do irmão tudo. _*Os dele ou do irmão?* _Do irmão. _*Proibir o Pedro de brincar com os brinquedos do próprio durante uma semana. Será que você acha esse o mais justo mesmo?* _Sim. _*Por quê?* _Porque senão eu acho que ele ia ficar brincando com o brinquedo do irmão e na rua. _*Com qual dos castigos, em sua opinião, o Pedro vai aprender a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?*_(silêncio) Igual o que eu respondi (proibir o Pedro de brincar com os brinquedos do próprio durante uma semana). _*Por quê?* _ Porque

> se não ele ia quebrar mais. _*Então ele não aprendeu? Então seria para evitar dele quebrar?* _(balança a cabeça sinalizando concordância).

Portanto, 17 participantes classificados como Nível 1 e ainda o participante[13] de 10 anos classificado como Nível 2, quando interrogados livremente sobre o castigo que o personagem deveria receber dos pais, consideraram como justas as punições expiatórias. Destacamos que essa foi a escolha da totalidade dos participantes de 7 anos e de oito participantes de 10 anos. Além disso, ficou expresso que nove deles revelaram acreditar na primazia da "justiça retributiva", aqui entendida como o elo entre a ação delituosa e o castigo a ser empregado.

A respeito desse fato, Piaget (1932/1994) adverte-nos que é frequente, independentemente da idade, da educação familiar, social e religiosa, que as crianças recorram às punições que estão mais acostumadas a receber, mesmo sendo as mais severas. Além disso, elas são legítimas sanções-expiações, no sentido de que causam sofrimento com o intuito de compensar a culpa. Ligadas fortemente à coação adulta e a princípios originados pelo respeito unilateral, provocam sentimentos de dever e de culpa.

Quando comparamos os resultados dos participantes classificados como Nível 1, nas respostas dadas para a questão "*Qual destas punições você acha que é a mais justa/correta?*", constatamos que seis crianças de 7 anos consideraram como pena mais justa a privação de algo correlato à infração cometida (12.º critério, incluso na Tabela 12), enquanto outras três crianças optaram por um castigo mais severo, no qual o personagem suporta

[13] Este inicialmente disse que os pais deveriam repreender verbalmente e solicitar explicações do personagem, elegendo conjuntamente a justaposição de uma sanção expiatória leve. Assim, computamos as duas respostas para análise do nível desse participante.

consequências de seu ato (14.º critério, Tabela 12). Por fim, duas crianças (que também enunciaram o critério 12) escolheram a sanção restitutiva (13.º critério, conforme Tabela 12). A maior parte (seis) das crianças de 10 anos optou pela privação da coisa correlata ao ato cometido. Outros três participantes optaram pelo castigo que faria o personagem sofrer as consequências de seu ato, ou seja, ser-lhe vetado brinquedos e/ou brincadeiras.

Assim, observamos diferença nas escolhas dos participantes com relação à idade. Nenhum participante de 10 anos considerou como punição mais correta a restituição do brinquedo, que sabemos ser o castigo por reciprocidade mais distante da responsabilidade objetiva, visto que nessa punição a reposição do objeto já se faz suficiente para ascender à justiça, não necessitando outro tipo de intervenção por parte dos pais. No entanto, essa foi a opção de dois participantes de 7 anos.

Essas diferenças remetem a dois aspectos distintos: presença e reforço do egocentrismo e do realismo moral pelo respeito unilateral advindo da coação adulta e o atraso da consciência em relação à prática individual. Esse fenômeno fora apontado por Piaget (1932/1994), pois “a regra emanada dos pais, provoca uma consciência do dever contra a qual as atenuações ulteriores dos próprios nada conseguem momentaneamente” (p. 144).

Quanto aos castigos escolhidos, pelas crianças de 7 anos, no que se refere à questão “*Com qual dos castigos o Pedro aprenderá a nunca mais quebrar o brinquedo do irmão?*”, observamos a seguinte alternância: seis participantes escolheram como punição mais eficaz impor o castigo de não brincar por uma

semana[14]; quatro repetiram a preferência pelo julgamento já declarado, considerando fundamental privar igualmente o personagem de seu brinquedo, doando-o para seu irmão. Para as crianças de 10 anos, o agrupamento das respostas ocorreu da seguinte forma: um participante elegeu a sanção restitutiva (anteriormente escolhera o 14.º critério da Tabela 12); seis optaram, assim como a maior parte das crianças de 7 anos, por aplicar penalidade de não brincar por uma semana; e outros três[15] reafirmaram a escolha pela concessão de um brinquedo para o(a) irmão(ã) (12.º critério, Tabela 12).

Ao avaliarmos esses resultados, não observamos grandes distinções entre as punições escolhidas entre os participantes de ambas as idades. Destacamos que essa similaridade entre as crianças de 7 e 10 anos não está de acordo com aspectos psicogenéticos descritos por Piaget (1932/1994) acerca dos tipos de penas e da intensificação da preferência por punições que revelam plano igualitário na relação entre envolvidos em detrimento da submissão à autoridade e do realismo moral. Até porque, se tivéssemos observado conformidade com a psicogênese moral descrita por Piaget (1932/1994), teríamos observado a ocorrência de um número maior de participantes classificados como Nível 2 e 3.

Quanto às respostas de justificativa sobre os castigos tidos como mais justos e mais instrutivos (perguntas 2b e 3b do Item 6 do IANDM disposto na Figura 2), os dados mostraram que todos os 19 participantes classificados como Nível 1 consideraram a necessidade da aplicação do castigo para anular a

[14] Anteriormente dois participantes deste grupo responderam o 12.º critério (TABELA 12) para a pergunta "*Qual destas punições você acha que é a mais justa/correta?*, enquanto outro escolheu o 13º critério.

[15] Informamos que, entre os três participantes, também optou pelo 14.º critério. Ambos foram considerados como respostas válidas para estabelecermos o NRI da criança.

probabilidade de o mesmo dano ser cometido novamente. A criança de 10 anos classificada com Nível 2 (NRI) foi o único participante que considerou que a ausência de punição pode prevenir a repetição do delito.

Por fim, informamos que nenhum participante fez referência ao princípio de justiça na relação entre os irmãos ao longo de suas respostas, de modo que o 18.º, 19.º e 20.º critérios (Tabela 12) não foram contados para o estabelecimento dos NRI de cada criança.

Quanto ao **Item 7** (Justiça Retributiva e Distributiva) do IANDM, constatamos que a maioria (seis) das crianças de 7 anos se encontra no Nível 1 e quatro no Nível 2 (Figura 12).

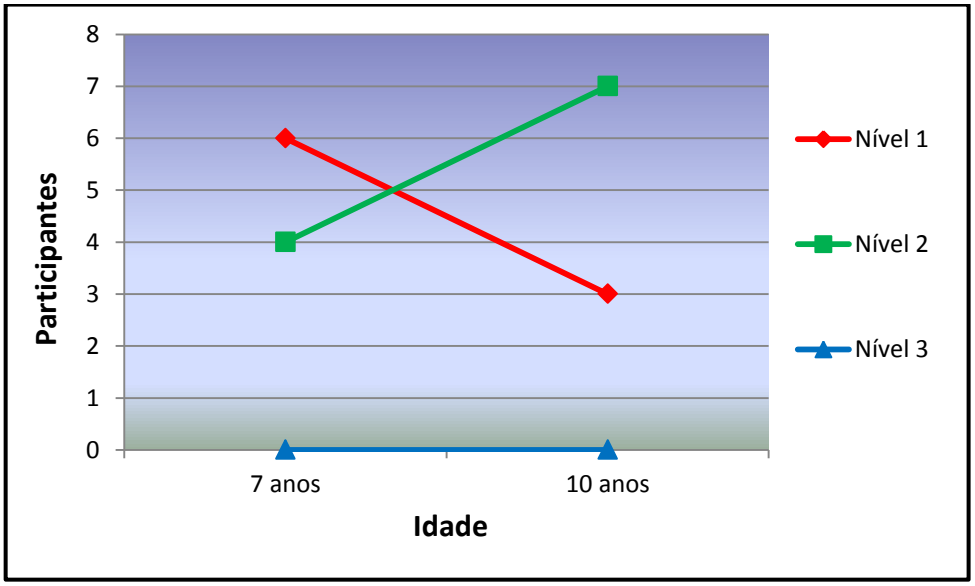


Figura 12. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 7 do IANDM

Por sua vez, verificamos que a maioria (sete) das crianças de 10 anos já atingiu o Nível 2 e três se encontram no Nível 1.

Ao compararmos as duas idades, observamos que, enquanto as crianças que se encontram no Nível 1, diminuíram, as que já alcançaram o Nível 2 aumentaram. Esses resultados estão plenamente de acordo com a psicogênese piagetiana, pois geralmente as crianças mais novas apresentam com predominância características da heteronomia e as mais velhas apresentam características que indicam uma transição entre a heteronomia e a autonomia.

Entre os nove participantes classificados como Nível 1, seis de 7 e dois de 10 anos não avaliaram a motivação do personagem que deixa o pão cair na água, para emitirem julgamento quanto à ação materna consequente ao fato. Assim, mais uma vez consideramos que as ações continuam sendo avaliadas em razão do resultado material que causam, refletindo forte presença do realismo moral.

Mesmo julgando as ações com base no prejuízo material, três participantes de 7 anos e os dois de 10 anos declararam que nenhum tipo de castigo restritivo deveria se praticado devido à necessidade de alimentação do personagem "desastrado". A perda da legitimidade da sanção, pelo visto, está ligada a um fenômeno observado por Piaget (1932/1994) quanto às tendências igualitárias apresentadas por crianças diante da preferência materna por um dos personagens (história sobre doces da srta. Rambert). Segundo o autor,

> todas as observações mais justas (...) nos mostram bem que a criança não simula mais uma lição de moral, como aquelas que defendem a sanção, mas procura, simplesmente, compreender a situação interiormente, sob a influência, isto é evidente, das experiências feitas por ela própria ou observadas ao seu redor (p. 203).

Os três participantes de 7 anos classificados como Nível 1 que avaliaram as ações com base no prejuízo material, mas não se ativeram sobre à indigência

de nutrição, dividiram-se entre duas opiniões: um argumentou a necessidade de a mãe tanto orientar quanto brigar com o personagem. Por conseguinte, a aplicação de punição verbal, demonstra uma postura igualitária entre os envolvidos; outros dois declararam como castigo a não concessão de um novo alimento, revelando escolha por punição do tipo recíproca, porém ligada à posição de respeito submisso; logo, com respeito às regras sem busca de igualdade.

Ainda com relação às nove crianças classificadas como Nível 1 encontramos os seguintes resultados nas argumentações sobre necessidade ou não de punição (resposta à pergunta 1b do Item 7 na Figura 2): quatro de 7 anos e uma de 10 anos afirmaram importância da coação adulta; uma de 7 anos manifestou o princípio de igualdade entre mãe e filho; duas de 7 anos e uma de 10 anos apresentaram argumentos circulares (o que mostrou conter uma repetição do conteúdo das respostas dadas pera a primeira questão desse item).

No entanto, ao justificarem a resposta dada para a questão "*A mãe deve dar ou não o pãozinho para o(a) filho(a)?*", o teor das respostas dessas crianças dividiu-se nos seguintes grupos: dois participantes[16] opinaram em prol da coação adulta; três crianças de 7 anos, assim como uma de 10 anos, modificaram seu ponto de vista, ao afirmarem existência do princípio de igualdade entre mãe e filho; três participantes de 7 anos e um de 10 anos pronunciaram argumento circular (como definiu Alencar, 2003, é uma justificativa de resposta por meio de afirmativas que não as fundamenta, ou reprodução de conteúdo já dito, sem expressar as crenças do sujeito).

[16] Um destes dois participantes apresentou mudança do julgamento anteriormente dado.

Passemos à última pergunta de justificativa desse item. Nela solicitaram-se argumentos a respeito da relação entre os personagens irmãos, e os participantes dividiram-se entre as seguintes posições: três participantes de 7 anos declararam conteúdos sobre princípio de igualdade; dois participantes de 7 anos e dois de 10 anos apontaram existência de coação adulta; e dois participantes de 7 anos enunciaram argumento circular.

Assim, nove participantes classificados como Nível 1 emitiram 11 respostas com argumentações que validam a prática da coação adulta em três momentos diferentes desse item. Os oito argumentos circulares pronunciados reforçam a presença do egocentrismo e realismo moral nos participantes, uma vez que estes declararam ou não saber responder à pergunta que lhes era feita, ou diziam mais uma vez o que já haviam dito, sem conseguir refletir a respeito de seu conteúdo.

Contra essa atitude, oito vezes foi afirmada a existência do princípio de igualdade, seja em relação à figura materna (cinco vezes), seja em relação aos irmãos (três vezes). No entanto, vale lembrar que, na terceira argumentação (resposta dada para questão 3b, Item 7 conforme Figura 2), observamos a manifestação de afirmações com referências à coação adulta, seja pelos conteúdos diretos da resposta, seja por meio dos argumentos circulares, mostrando a presença de relações de respeito em direção à figura de autoridade (aqui a materna). Ilustraremos esse fato com trecho da entrevista de um participante de 10 anos:

> _*Em sua opinião, o que a mãe deve fazer?* _Pedir para o outro irmão dividir com o menor. _*Por quê?* _Assim que eles vão ser amigos. _*A mãe deve dar ou não esse sanduíche para o filho?* _Deve dar. _*Por quê?* _(silêncio) Porque (...), porque aí ninguém ia ficar sem. _*O que o irmão*

> *maior vai achar disso? De a mãe dar o sanduíche para o irmão menor?* _Injustiça. *_Por quê?* _Porque ele recebeu o dele. *_Não entendi...* _Porque ele recebeu um, aí o dele caiu na lagoa. Aí se a mãe dá para ele, ele ia ficar com dois (...) porque ele falou tipo assim: “ele comeu dois”.

A respeito das 11 crianças que mostraram características do Nível 2, notamos que quatro participantes de 10 anos consideraram a intenção, ou melhor, atentaram para a falta de habilidade do personagem em manusear o alimento, ao pronunciar juízo sobre postura e reação da mãe. Assim, nessa circunstância demonstrou-se que, segundo esses quatro participantes, o realismo moral diminui com a idade. Os outros sete participantes não avaliaram a motivação do personagem, reproduzindo avaliação constatada e discutida recorrentemente nos itens anteriores do instrumento.

Todas essas 11 crianças alegaram a renúncia ao castigo em face da necessidade de alimentação do personagem que deixara o pão cair na água. Portanto, todos os 11 participantes do Nível 2, diferentemente de cinco participantes do Nível 1, sinalizaram a busca por equidade de condições entre os irmãos.

Ao justificarem a resposta dada para questão “*A mãe deve dar ou não o pãozinho para o (a) filho (a)?*”, similarmente todos esses participantes renunciaram ao castigo. Ainda observamos que essas crianças (Nível 2) dividiram-se entre as seguintes opiniões: os três participantes de 7 anos, assim como cinco de 10 anos, reafirmaram a ausência de punição pela necessidade de alimentação; dois participantes de 10 anos explicaram que a ausência de punição funcionaria prevenindo a reincidência do ato, porém divergiram por um deles ter e o outro não, considerando inicialmente a motivação da ação para exprimir juízo

acerca da história. Este último, que a princípio se atentou para a intenção do personagem, avaliou-a como sem motivação de causar dano. Por fim, houve um participante de 10 anos que optou pela punição, declarando que ela preveniria a reincidência na falta. Esses dados revelam que as crianças classificadas como Nível 2 se encontram em processo de transição sobre quais punições consideram mais justas diante da proporção da falta, pois já consideram, em alguns momentos, a ideia de igualdade em detrimento da justiça retributiva e coação.

Escolhemos uma criança de 10 anos como representante desse grupo que apresentou julgamento compatível com o Nível 2, conforme podemos constatar no trecho retirado de sua entrevista.

> _*O que a mãe deveria fazer Paola?* _Dar outro pão. _*Dar outro pão para a menor? Por quê?* _Porque ela não teve culpa. _*Como você sabe que ela não teve culpa?* _Porque eu "tô" com uma coisa na mão, e deixei cair sem querer. Sem querer cai dentro da água. Não foi minha culpa. _*A mãe deve dar ou não esse sanduíche para a filha?* _Deve dar. _*Por quê?* _Porque ela não teve culpa de deixar o pão cair. _*O que você acha que a irmã mais velha vai pensar disso, da mãe dar o sanduíche que estava na bolsa?* _De dividir o pão com ela. _*Não entendi. A filha mais velha ia pensar o quê?* _A filha mais velha? De a mãe dela não dar o pão e ficar com ela e ela (aponta para desenho da personagem filha maior) dividir o pão com ela (aponta para desenho da personagem filha menor). _*O sanduíche ficar para a mãe? E a maior dividir o pão com a pequenininha? Por que isso?* _Por causa que... eu tô com o pão, ela tá com o pão, um tá com outro. Então ela tem que deixar pra mãe, porque ela não só trouxe para ela (aponta para o desenho do personagem mãe), ela trouxe para as três...(sic)

Ao justificarem a resposta dada para questão "*O que acham os(as) irmãos(as) maiores?*", os participantes que atingiram o Nível 2 dividiram-se entre os seguintes julgamentos: as três crianças de 7 anos e quatro de 10 anos enunciaram a presença de justiça distributiva, ao passo que três participantes de

10 anos manifestaram a presença de justiça retributiva. Além disso, consideraram a existência de coação adulta (na pergunta de justificação que se segue na entrevista) dois participantes de 7 anos que enunciaram a presença de justiça distributiva e um participante de 10 anos que manifestou a presença de justiça retributiva. Da mesma forma, um participante de 10 anos que manifestou a presença de justiça distributiva justificou-se repetindo resposta dada à questão anteriormente formulada, ou seja, proferiu um argumento circular. Ainda assim houve dois participantes de 10 anos que manifestaram a presença de justiça retributiva, justificando-a por meio do princípio de igualdade.

Salientamos que a argumentação de igualdade de condição entre os personagens irmãos está respaldada pela coação adulta – como vimos em dois participantes de 7 anos – evidenciando uma relação com regras e deveres próprios de crianças heterônomas, ou seja, “crianças submissas, que contam com o adulto para defendê-las e que se preocupam em respeitar ou fazer respeitar as ordens recebidas mais do que fazer reinar a justiça e a igualdade pelos meios próprios da sociedade infantil” (Piaget, 1932/1994, p. 229).

Finalizando a discussão dos itens do IANDM, apresentaremos os dados referentes ao **Item 8** (Igualdade e Autoridade) do IANDM, indicados na Figura 13.

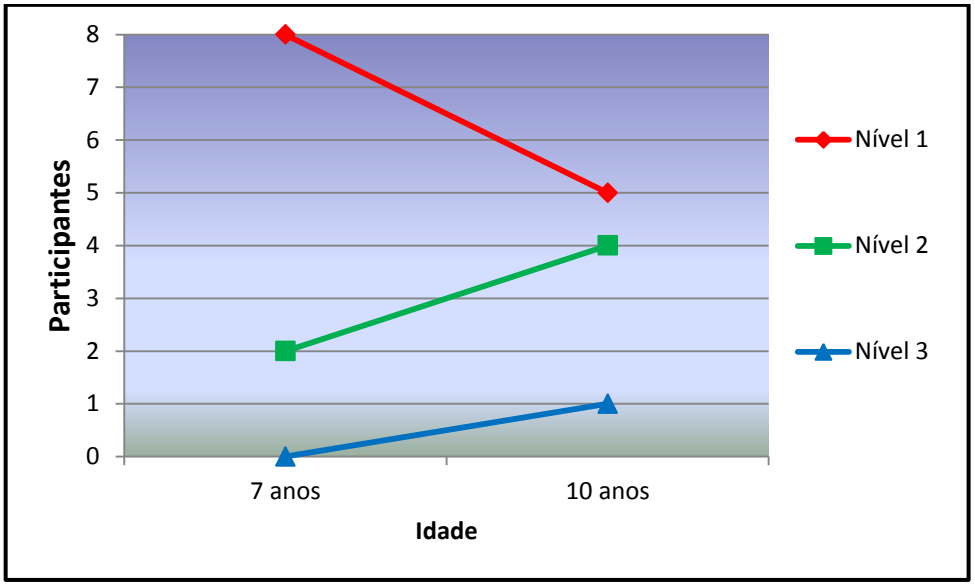


Figura 13. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 8 do IANDM

Com base nesses resultados, constatamos que a maioria dos participantes de ambas as idades (oito de 7 e cinco de 10 anos) se encontram no Nível 1. Além disso, observamos que duas crianças de 7 anos e quatro de 10 anos já atingiram o Nível 2 e apenas uma das crianças de 10 anos alcançou o Nível 3.

Ao compararmos ambas as idades, verificamos que, enquanto o Nível 1 tendeu a diminuir, os Níveis 2 e 3 tenderam a aumentar. A despeito de esses dados estarem em consonância com a psicogênese piagetiana, examinamos que a metade dos participantes de 10 anos demonstrou, em suas respostas, características que ocasionaram sua classificação como Nível I. Em nossa opinião, os resultados relativos ao Item 8 não são diferentes daqueles averiguados ao longo do IANDM, ou seja, são reflexo da prevalência de uma moral de coação, do respeito unilateral à figura de autoridade e de prestígio para com a figura materna (personagem secundária da história contida nesse item).

Tendo em vista os 13 participantes classificados como Nível 1, verificamos que dez (cinco crianças de 7 anos e cinco de 10 anos) declararam que o

conteúdo expresso pelos personagens André e Andréa (primeira pergunta arrolada na entrevista, conforme Figura 2) estaria em anuência ao pedido solicitado pela mãe, ainda que associado à atividade destinada a seu irmão. Contrários a esse posicionamento, dois participantes de 7 anos eximiram o personagem da realização de toda e qualquer tarefa. Porém, salientamos que um deles exprimiu recusa por desconsiderar a ordem materna. Apenas uma participante de 10 anos se limitou à parcela inicial destinada à personagem Andréa. Portanto, mesmo reconhecendo como transgressão a ação do(a) personagens Paulo e Paula, 11 crianças demonstraram a necessidade de obediência à figura materna. O trecho da resposta de um participante de 10 anos representa o julgamento das crianças desse nível:

> _*O que você acha que o André respondeu para a mãe dele?* _Tipo: “Tá bom mãe, eu vou fazer...”. _*Por que você acha que ele respondeu isso?* _(silêncio) Porque o irmão dele estava lá fora brincando. _*Mas você acha que o André deveria ou não fazer a tarefa do Paulo?* _(silêncio) Deveria. _*Por quê?* _Porque o Paulo saiu para brincar de bola com os amigos. _*A mãe estava certa ou errada em mandar o André fazer toda a tarefa do Paulo?* _ Certa. _*Por quê?* _Porque ele “tava” brincando e a mãe não podia atrapalhar o jogo do Paulo. _*Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer ou não?* _Sim. _*Por quê?* _Porque tem que obedecer. _*E o que acontece com quem desobedece?* _Fica de castigo. _*Mas me diga, por que você acha que a mãe não poderia interromper o que o Paulo estava fazendo?* _Porque ele estava se divertindo.

No entanto, ao serem perguntados se os personagens André e Andréa deveriam realizar tais tarefas (terceira pergunta do Item 8, Figura 2), notamos que os dois participantes de 7 anos que se pronunciaram contrariamente à realização de toda tarefa declararam novamente a mesma recusa. Além disso, examinamos que quatro (uma criança de 7 anos e três de 10 anos) dos 11 participantes do

Nível 1, os quais afirmaram anteriormente que os personagens André e Andréa arrumarão toda a casa, declararam que ambos não deveria cumpri-las. Para três dessas quatro crianças, o argumento elencado foi baseado na justiça distributiva. Esse dado pode ser ilustrado pelo relato de um participante de 10 anos:

> _*O que o André respondeu para a mãe dele?* _Acho que ele respondeu: "tá bom mãe, eu vou arrumar pra você..." _*Por quê?* _Porque ele queria brincar na rua e (mas) tinha que fazer as coisas. O irmão dele não. O irmão dele quando voltasse da rua ia ficar de castigo porque, a mãe não deixou ele ir para rua. _*Então, em sua opinião, o André deveria ou não fazer a função que a mãe deu para o Paulo fazer?* _Deveria. _*Então o André deveria tanto arrumar as camas quanto lavar as louças?* _É, mas tinha que ajudar. Então ele (aponta para desenho do personagem Paulo) tá mais errado porque, pelo menos ele não ajudou o irmão. _*A mãe estava certa ou errada em mandar o André fazer toda a tarefa do Paulo?* _"Tava" errada. (sic) _*Por quê?* _Porque ele saiu para a rua sem pedir para a mãe e não cumpriu a tarefa que a mãe mandou. _*Quando a mãe manda a gente fazer alguma coisa, a gente deve fazer?* _Algumas sim. _Por que outras não? _Porque tem umas coisas que é perigosa e você não sabe fazer, tipo fazer comida. Ela fala: "filho vai fazer comida...", aí ele tá lá no fogão e se queima sem querer. _*Mas se não for uma coisa perigosa. Você acha que quando a mãe manda a gente fazer, tem que fazer?* _Pra mim sim. _*Por quê?* _Porque assim eu ajudo minha mãe e ela fica orgulhosa.

Com base nas características específicas de cada um dos oito itens que compõem o IANDM e nos critérios estabelecidos (conforme capítulo 5), apresentamos na Figura 14 os resultados do Nível Geral de Desenvolvimento Moral (NGDM) dos participantes de ambas as idades. No entanto, julgamos necessário relembrar a maneira como o NGD está relacionado com aspectos da psicogênese da moralidade investigados por Piaget (1932/1994, 1964/1978). O Nível Geral de Desenvolvimento Moral (NGDM) retrata o nível alcançado pela criança no Instrumento de Avaliação do Nível de Desenvolvimento Moral (IANDM) com base na contabilização dos oito Níveis de Respostas aos Itens (NRI) do

referido instrumento, mas, sobretudo, retrata processos e funcionamento do desenvolvimento moral infantil descritos e examinados na teoria piagetiana (Piaget, 1932/1994, 1964/1978; Piaget & Inhelder, 1966/1998; Piaget et al., 1996).

Também consideramos importante informar ao leitor que a disposição gráfica, por meio de linhas, da Figura 14 (assim como, Figura 23) constitui o seguinte propósito: o eixo vertical se refere à quantidade de ocorrências verificadas; no eixo horizontal, temos as marcações referentes aos grupos de 7 e 10 anos; a legenda com descrição dos níveis encontra-se ao lado direito da figura. Assim, as linhas permitem que se acompanhe a quantidade de ocorrências de níveis para cada grupo de participantes e auxiliam a visualização do que ocorreu com cada nível em termos de sua oscilação ou diferença entre eles.

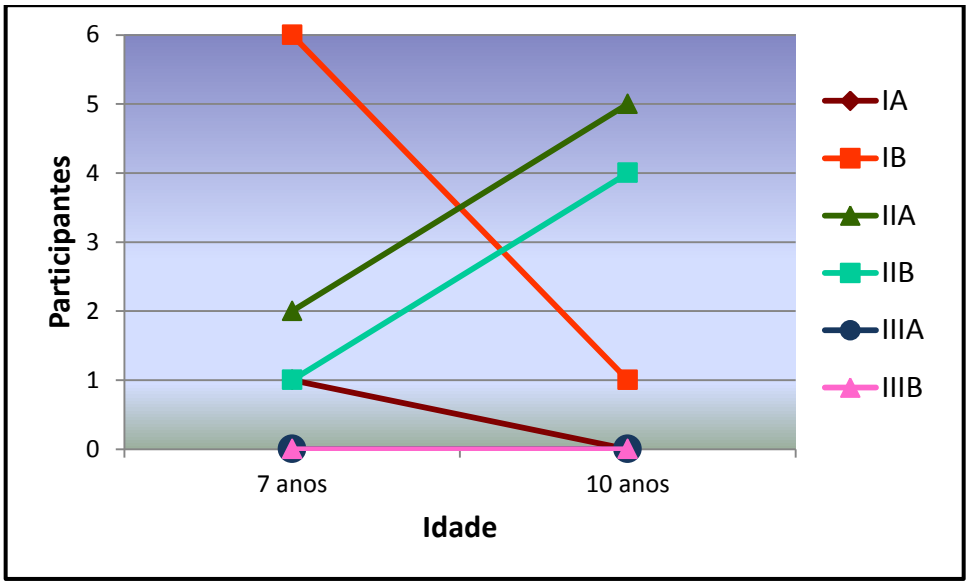


Figura 14. Frequência dos Níveis Gerais de Desenvolvimento Moral (NGDM)

Desse modo, constatamos que a maioria (seis) das crianças de 7 anos alcançou o Nível IB e a maioria (cinco) das de 10 anos já atingiu o Nível IIA. Observamos ainda que uma criança de 7 anos manteve-se no Nível IA, duas

alcançaram o Nível IIA e outra o Nível IIB. Por outro lado, um participante manteve-se no Nível IB e quatro participantes de 10 anos já chegaram ao Nível IIB. Assim, nenhum participante demonstrou julgamento próprio dos Níveis IIIA e IIIB.

Ao compararmos os Níveis Gerais de Desenvolvimento Moral (NDGM) alcançados pelos participantes de ambas as idades, verificamos que, enquanto a quantidade de ocorrências dos Níveis IA e IB tendeu a diminuir, a dos Níveis IIA e IIB tendeu a aumentar. Essa variação e disposição estão em consonância com a teoria do juízo moral de Piaget (Piaget, 1932/1994, 1964/1978; Piaget & Inhelder, 1966/1998, Piaget et al., 1996).

O referido autor evidenciou a fase de desenvolvimento da moral heterônoma uma vez que inaugurada pela coação dos adultos e das crianças mais velhas, se apoia – no plano da consciência e da reflexão – no egocentrismo infantil e realismo moral, para estabelecer juízos orientados ao respeito à norma como algo sagrado e imutável; à atribuição da responsabilidade objetiva; à prática e escolha de punições arbitrárias; e à atribuição de princípios das justiças baseado na autoridade (justiça imanente e justiça retributiva). Por outro lado, a cooperação e respeito mútuo empregado durante os contatos e relações sociais da criança promovem o estabelecimento da igualdade de condições; abrindo oportunidade para a regulação moral ligar-se ao princípio de justiça baseada na igualdade (justiça distributiva e justiça por equidade); com prática de punições por reciprocidade ou, até mesmo, com ausência de punição e estabelecimento de instruções verbais, de modo que se construa e solidifique a moral da autonomia.

4.2. RESULTADOS OBTIDOS NO IANDC

Em relação ao **Item 1** (Verificação de Egocentrismo), verificamos, conforme dados contidos na Figura 15, que a maioria (sete de 7 anos e seis de 10 anos) das crianças se encontra no Nível 2.

Além disso, notamos que, enquanto duas crianças de 7 anos e três de 10 anos atingiram o Nível 3, apenas uma criança de cada faixa etária encontra-se no Nível 1.

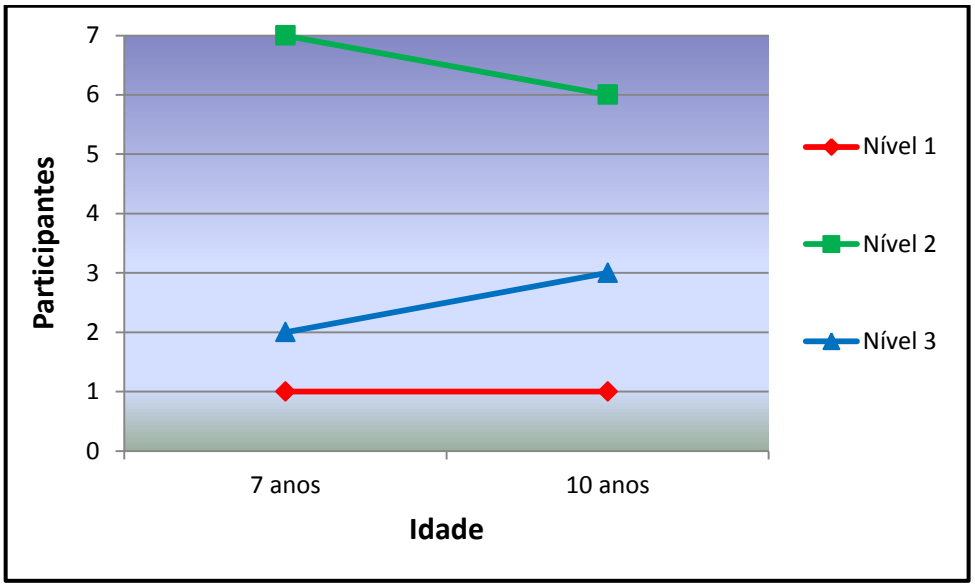


Figura 15. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 1 do IANDC

Ao compararmos ambas as idades, observamos que uma criança de 7 e uma de 10 anos se encontram no Nível 1, evidenciando a permanência desse nível apenas nesses participantes. No entanto, enquanto tendeu a diminuir a quantidade de participantes que alcançaram o Nível 2, tendeu a aumentar, na mesma proporção, a dos que alcançaram o Nível 3.

A descrição relativa a que o egocentrismo intelectual se reduz paulatinamente com a estruturação cognitiva ligada ao avanço da idade encontra-

se vastamente examinada ao longo das obras piagetianas que tratam da psicogênese das estruturas lógicas (Piaget 1964/1978, 1966/1993, 1970/2002). Por esse motivo, considerávamos provável tanto a inexistência do Nível 1 entre os participantes como a maior proporção de crianças apresentando o Nível 3. Esse resultado divergente pode ser entendido, segundo Piaget (1966/1993), porque o egocentrismo está diretamente relacionado com a confusão do sujeito na presença do jogo simbólico (egocentrismo verbal) e com a incapacidade de definição de si próprio, uma vez que o sujeito não consegue definir sua posição física e moral (egocentrismo intelectual) perante os objetos.

Nesse sentido, caracteriza-se como egocentrismo o que ocorreu em relação aos dois participantes classificados como Nível 1. O egocentrismo é definido como o "conjunto de ideias pré-críticas e, por conseguinte, pré-objetivas, do conhecimento, (...) uma espécie de ilusão sistemática, inconsciente e de perspectiva" (Piaget, 1966/1993, p. 59). O trecho da entrevista de um participante de 10 anos exemplifica essa centralização de perspectiva, a qual se manifesta por meio de fabulação de pensamento:

> *_Me responde uma coisa Nicolau, em sua opinião, qual é o bonequinho que está mais perto de você*? _O elefante [resposta correta] *_Por quê?* _Porque ele está mais perto. *_Como assim?* _Por que ele anda rápido. *_Por que anda rápido?* _É. *_E qual dos bichinhos está mais perto de mim?* _O coelhinho [resposta correta] *_Por quê?* _Porque ele anda muito devagar. *_Mas como você sabe que é o elefante que tá mais perto de você?* _Porque ele é grande. *_Mas ele é do mesmo tamanho do coelhinho. Por que você acha que ele está mais perto de você?* _Eu esqueci (sic), não lembro não, eu esqueci.

Os participantes classificados como Nível 2 reconheceram corretamente os objetos, mas apresentaram ambiguidades, perspectivas equivocadas e dificuldade, ao expressarem argumentos nas perguntas de justificação e controle (contraposição) realizadas sobre esse item. A dificuldade em operar descentração relativa evidencia-se no trecho da entrevista de uma participante de 7 anos:

> _Qual dos bichinhos está mais perto de você? _Cachorro [responde corretamente]. _Por quê? _Porque ele tá na minha direção. _E qual que está mais perto de mim? _ O rato[responde corretamente]. _Por quê? _Ele também tá na sua direção.

Por fim, os cinco participantes que alcançaram o Nível 3 coordenaram sua perspectiva com a da experimentadora, uma vez que apresentaram argumentos baseados na relação espacial envolvendo objetos, a experimentadora e a si próprio.

Na pesquisa de Garbarino (2012) a respeito da crença sobre a origem dos bebês, realizada com 80 crianças de 4 a 9 anos de idade, constatou-se maior percentual de egocentrismo nas crianças mais novas porque, na investigação sobre alimentação intrauterina, o percentual de egocentrismo – respostas nível 2 (denominadas egocêntricas animistas) – foi maior no grupo etário de crianças de 4 a 6 anos (42,5%), do que no grupo de 7 a 9 anos (22,5%). Contrariamente, o percentual de respostas nível 4 (denominadas artificialistas técnicas, pois são relacionadas ao estágio do artificialismo-técnico) foi maior no grupo de 7 a 9 anos (52,5%) do que no grupo etário de crianças de 4 a 6 anos (5%).

O estudo proposto por Oliveira (2005), com base na investigação e nos níveis estabelecidos em *A representação do espaço na criança* (Piaget,

1926/1993), observou perspectiva egocêntrica em todos os quatro participantes de 6 a 7 anos. O referido estudo utilizou a prova piagetiana “O relacionamento das perspectivas” com 16 participantes de 6 a 12 anos, divididos em quatro faixas etárias. Mesmo admitindo mudança de perspectiva, os participantes mais novos tomavam apenas um ponto como referência, revelando desarticulação de perspectivas e sendo classificados como nível 2. Por outro lado, os participantes mais velhos consideraram outras perspectivas que não as próprias, evidenciando níveis evolutivos contemplados do nível 3 ao nível 5.

Da mesma forma, o estudo sobre a gratidão, de Gordon et al. (2004, citado por Pieta, 2009), observou diminuição no egocentrismo e aumento de interesse pelas relações interpessoais em crianças de 9 a 12 anos do que em de 4 a 8 anos.

No que diz respeito ao **Item 2** (Conservação de Quantidades Discretas) do IANDC, constatamos que a maioria (seis) dos participantes de 7 anos se encontra no Nível 1 e quatro alcançaram o Nível 2. Por sua vez, as crianças de 10 anos foram classificadas na mesma proporção como Nível 1 (quatro) e Nível 3 (quatro), e as duas restantes no Nível 2 (Figura 16).

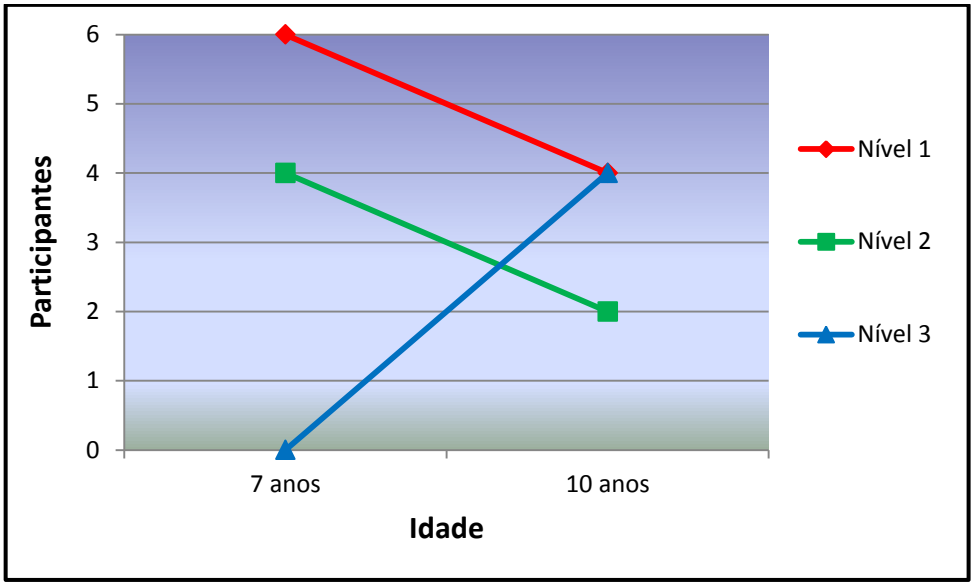


Figura 16. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 2 do IANDC

Ao compararmos as duas idades, observamos que enquanto a quantidade de crianças que se encontram no Nível 1 e no Nível 2 diminuíram, as que alcançaram o Nível 3 aumentaram. Esses resultados estão em consonância com a ótica piagetiana, já que as crianças mais novas tendem a não apresentar conservação, pois estão influenciadas por características do pensamento pré-operatório (Piaget, 1947/1983, 1964/1978, 1970/2002; Piaget & Inhelder, 1966/1998). Apesar de quatro participantes de 10 anos não terem apresentado equivalência durável dos conjuntos de fichas, as crianças mais velhas estão mais propensas a encontrar-se em processo de estruturação do pensamento operatório.

A metade dos participantes classificados como Nível 1 demonstrou sofrer influência de aspectos perceptivos no julgamento sobre a quantidade de fichas, porque, independentemente das transformações efetuadas, não reconheceram a conservação do número de fichas. Além disso, a ausência de conservação acompanhada da carência da equivalência perceptual ou durável evidenciou

concomitantemente a inexistência de reversibilidade, como ilustra o trecho da entrevista de uma participante de 7 anos:

> *_E agora, você acha que tem o mesmo tanto de fichas pretas e amarelas ou em algum lugar tem mais?* _O preto tem mais. *_Por que o preto tem mais?* _Porque ele tá separado aqui. *_E quando tá separado fica mais o quê?* _Fica muito mais maior (sic). *_Mas sabe que antes, você não tinha me dito que era o mesmo tanto de fichas pretas e de fichas amarelas? O que, que aconteceu, então?* _ O preto ficou (sic) e agora o preto é mais maior. *_E quando é mais maior, tem mais ficha?* _R: (Concorda balançando a cabeça). *_Em sua opinião, você acha que tem o mesmo tanto de fichas pretas e amarelas ou em algum lugar tem mais que o outro?* _Essa aqui (aponta para fichas amarelas que estão espaçadas) tem mais que a outra. *_As amarelas tem mais que a preta, por quê?*_Porque essa aqui tá mais em círculo grande e essa em círculo pequeno (sic).

Guardando proximidade com condições socioculturais dos participantes e resultados encontrados em nossa pesquisa, o estudo de Montoya (1996) aplicou seis diferentes provas operatórias piagetianas para investigar o nível operatório de estudantes de 1ª série moradoras de uma favela em São Paulo. Constatou que 79% dos participantes dos subgrupos de 7-8 anos (31 crianças) e 56% de 9-10 anos (14 crianças) não apresentaram conservação de quantidades discretas por meio da “Prova de correspondência termo a termo”. Ainda utilizando a prova piagetiana de Correspondência termo a termo, o estudo desenvolvido por Stursa, Queiroz e Enumo (2010) revelou ausência de conservação para respectivamente 66,7% e 91,6% dos 24 participantes de 5 a 6 anos de famílias de baixa renda, divididos em grupo de crianças nascidas a termo e grupo de crianças nascidas prematuras e com baixo peso. Essas pesquisas evidenciaram que a falta da conservação de quantidades discretas parece ocorrer muito comumente em crianças de baixa renda, revelando que a condição social interfere, de alguma

forma, no predomínio de aspectos perceptivos sobre a formação de noções operatórias.

Como se podia esperar, o resultado foi superior nos 12 participantes de 9 a 10 anos da pesquisa de Dell'Agli (2008), pois apenas um sujeito do subgrupo de participantes com dificuldade de aprendizagem revelou índice de operatoriedade em estado não conservativo. Também foi superior o resultado encontrado por Barros, 2006, em 14 crianças disléxicas estudantes de 2.ª a 4.ª série do ensino fundamental, equiparadas a um grupo de estudantes de 2.ª a 7.ª série sem problemas de leitura nem reprovações (grupo controle) porque dez sujeitos disléxicos investigados e 12 do grupo controle mostraram-se conservativos.

As seis crianças que atingiram o Nível 2 (NRI) reconheceram a igualdade dos conjuntos de fichas, reportando-se à disposição espacial dos elementos, mas sem operar reversibilidade. Ao comparamos as duas idades, concluímos que há o dobro de participantes de 7 anos para os de 10 anos mostrando características próprias desse nível. Isso revela um estado intermediário entre a inexistência de conservação e a abertura para a permanência dos conjuntos, como ilustra o trecho da entrevista de um participante de 7 anos:

> *_E agora, em sua opinião, tem o mesmo tanto de fichinhas amarelas e pretas, ou em algum lugar tem mais que o outro?* _O preto é mais do que o amarelo (sic). *_Por quê?* _Porque, porque tem um aqui, tem outro aqui, tem outro aqui, tem outro aqui. *_Mas antes você não me disse que era o mesmo tanto. O que aconteceu agora, então?* _Ficou mais largo o preto.(sic) *_E quando fica mais largo tem mais?* _Não. *_Tem o mesmo tanto?* _Tem mas, todos você colocou um longe (sic), um pouquinho longe do outro. *_Mas sabe que um menininho da sua idade me disse assim: "Tia Daiana, tem muito mais fichinhas pretas, porque essa fila é muito comprida, bem mais comprida do que a amarela." Você acha que ele respondeu certo ou errado?* _Certo. *_Por quê?* _Porque ele falou certo. *_E agora tem o mesmo tanto de fichinhas na bolinha preta e na*

> *bolinha amarela, ou em algum lugar tem mais que o outro?* _Tem o mesmo tanto, mas aqui (aponta para círculo com fichas pretas) a bolinha aqui ficou pequena, aqui (aponta para círculo com fichas amarelas) ficou grande. _*Como que você sabe que tem o mesmo tanto?* _Porque eu vi. _*Como*? _Eu vi você colocando.

Os dois participantes classificados como Nível 3 apresentaram correspondência termo a termo das fichas, com conservação das quantidades de elementos nos conjuntos. Ressaltamos que todos participantes possuíam 10 anos, convergindo para o processo construtivo demonstrado nas investigações piagetianas (Piaget, 1964/1975).

Com porcentagem superior, Montoya (1996) encontrou em nove crianças de 9 a 10 anos, de sua amostra de 25 sujeitos, o estágio de conservação dos conjuntos de fichas. De acordo com Folquitto (2013), 94% das 18 crianças, de 7 a 12 anos, com diagnóstico ou suspeita de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, apresentaram-se conservativos na “das quantidades discretas” no pré-teste e pós-teste da investigação. Isso porque ela é a primeira noção pré-operatória a ser consolidada. Além disso, nota-se que o aspecto figurativo exerce força para resolução da tarefa (Piaget, 1947/1983, 1964/1975, 1970/2002; Piaget & Inhelder, 1966/1998).

Quanto ao **Item 3** (Conservação de Quantidades Contínuas) do IANDC, constatamos que a maioria (oito) dos participantes de 7 anos apresenta características do Nível 1 e dois do Nível 2 (Figura 17). Por outro lado, a maior

parcela (seis) dos participantes de 10 anos mostra desempenhos compatíveis com Nível 3. Outros quatro participantes de 10 anos dividem-se igualmente entre classificações relativas aos Níveis 1 e 2.

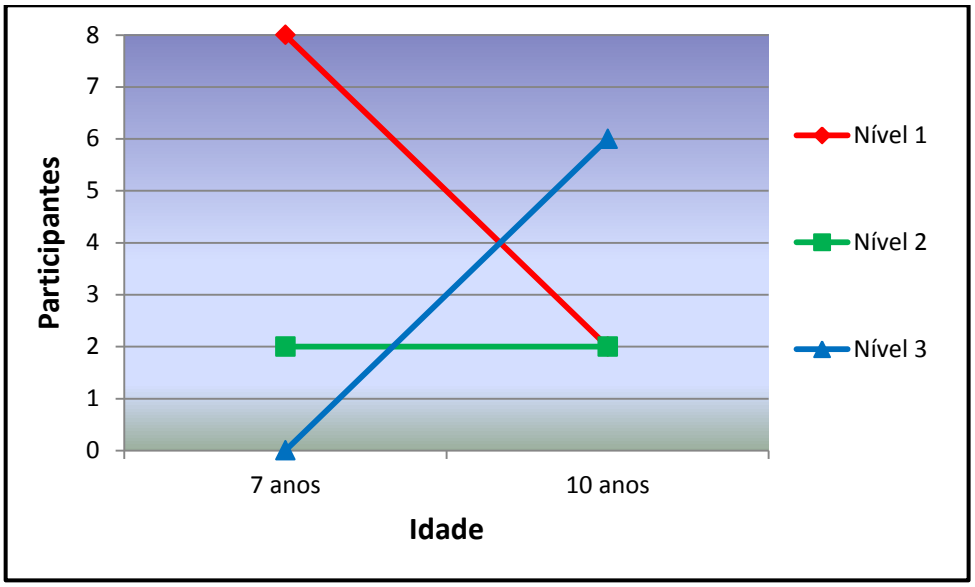


Figura 17. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 3 do IANDC

Ao compararmos os níveis atingidos pelos participantes, observamos que a quantidade daqueles que se encontram em patamares compatíveis com o Nível 1 diminuiu; relacionados com o Nível 2, manteve-se constante; e com Nível 3 aumentou. Esse resultado está de acordo com a perspectiva piagetiana de desenvolvimento e estruturação de noções operatórias (conservação), pois somente a aquisição de uma operação com transformações reversíveis fará com que as variáveis em questão se tornem invariantes para as crianças mais novas (Piaget, 1947/1983, 1964/1978, 1970/2002). No entanto, observamos a reversibilidade das operações somente nas crianças mais velhas, visto que as

mais novas comumente demonstram uma “pré-relação” a partir de “pré-conceitos” com os objetos utilizados no experimento (Piaget, 1970/2002).

As ocorrências de Nível 1 para oito e duas crianças de 7 e 10 anos respectivamente evidenciam que elas apreenderam que as quantidades de líquidos aumentam ou diminuem em função do formato do recipiente. Esses participantes não compensaram as relações entre altura e largura dos recipientes, conforme declarou um participante de 7 anos:

> _*Você acha que tem o mesmo tanto de água aqui e aqui?* _Tá igual! _*E agora, em sua opinião, tem o mesmo tanto de água aqui (copo médio - inicial) e a aqui (copo alto) ou em algum lugar tem mais?* _R: Esse (aponta para o copo alto) _*Por que esse tem mais?* _Por causa que você botou.(sic) _*Eu coloquei a água aqui, mas por que esse tem mais?* _Por causa, você fez uma mágica, né?(sic) _*Como assim?* _Por causa que parece que você botou um tanto. (sic) _*Mas antes, você não tinha me dito que era o mesmo tanto. Por que agora, você tá me dizendo que aqui tem mais?* _Não (ele acena com a cabeça negando). _Então aonde tem mais? _Nesse (ele aponta para o copo alto).

Embora se tenha difundido, em obras que discutem a Epistemologia Genética piagetiana, que a noção de conservação de líquido seja esperada aproximadamente aos 7 a 8 anos de idade (Piaget, 1964/1975), a revisão de literatura revelou defasagens significativas em estudos com grupos de participantes brasileiros com transtornos de desenvolvimento e dificuldades de aprendizagem (Bispo, 2000; Barros, 2006; Rodrigues, 2008; Montoya, 1996). Tomando como referência a investigação com crianças de baixa renda (Montoya, 1996), a conservação de líquido ocorreu para apenas um participante em uma amostra de 39 sujeitos da faixa etária de 7–8 anos e para quatro crianças de um total de 25 com 9 a 10 anos de idade.

Da mesma forma, a pesquisa de Perosa e Gabara (2004), que investigaram o desenvolvimento cognitivo e as explicações sobre a causalidade das doenças em crianças hospitalizadas, verificou que nenhuma das 30 crianças na faixa etária de 5 a 7 anos apresentou conservação de líquido. A noção foi encontrada em metade das crianças de 8 anos e em uma das crianças de 9 anos, totalizando 12% da amostra.

Por sua vez, os dois participantes de 7 e 10 anos classificados como Nível 2 representam o conjunto de crianças que reconheceram a invariância das quantidades em parte das transformações ocorridas com os líquidos. Esses participantes também não apresentaram argumentos que se baseassem na reversibilidade do processo ocorrido com a matéria. Esses dados comparavam, principalmente para os participantes de 7 anos, o aspecto evolutivo dos níveis de desenvolvimento descritos por Piaget e Szeminska (1966/1975).

Os seis participantes classificados como Nível 3 tinham em sua totalidade 10 anos, mostrando consolidação da noção com o aumento da idade. Contrariamente, quatro de 25 crianças de 10 anos, moradoras de favela, apresentaram invariância das quantidades de líquidos independentemente dos transvasamentos efetuados (Montoya, 1996). Por sua vez, um estudo mais recente com 100 estudantes da segunda série do ensino fundamental de escola pública revelou valores quase simétricos no desempenho da referida prova piagetiana (Bispo, 2000). Dos 44% das crianças de 8, 9 e 10 anos não apresentaram conservação diante de 43% que demonstraram conservação das quantidades de líquidos.

No tocante ao **Item 4** (Conservação de Massa), conforme assinalado na Figura 18, verificamos que a maior parte (sete) das crianças de 7 anos demonstrou características do Nível 1, enquanto duas alcançaram desempenhos compatíveis com o Nível 2 e apenas uma com o Nível 3.

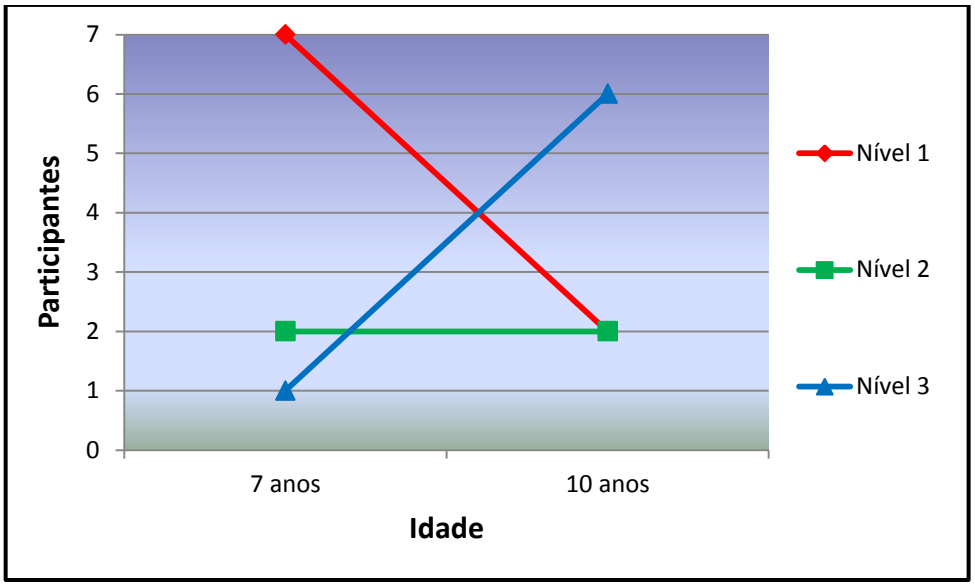


Figura 18. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 4 do IANDC

Observa-se ainda que a maioria (seis) das crianças de 10 anos se encontra no Nível 3 e que quatro estão divididas igualmente entre os Níveis 1 e 2.

Ao estabelecermos o paralelo entre os níveis alcançados pelos participantes, notamos que houve diminuição da quantidade deles com referência ao Nível 1; estabilidade no número de crianças relacionadas com o Nível 2; e aumento de participantes vinculados já com o Nível 3. Esse fato assinala uma tendência à estruturação das operações lógicas envolvidas no entendimento das transformações sofridas pela substância. Tal organização está de acordo com a

descrição contida na obra piagetiana (Piaget, 1947/1983, 1970/2002; Piaget, Beth & Mays, 1957/1974).

As nove crianças que se mantiveram apresentando características compatíveis com o Nível 1 demonstraram ausência de conservação. O trecho da entrevista de um participante de 10 anos ilustra a visão dos demais quanto às modificações ocasionadas pelas deformações sofridas pela massa de modelar:

> *_Então eu vou deixar essa bolinha verde perto de você, e vou fazer uma salsicha com a vermelha. Em sua opinião, tem o mesmo tanto de massinha na bolinha verde e na salsicha vermelha ou em algum lugar tem mais que o outro?* _Aqui tem mais (aponta para massa vermelha). *_Por quê?* _Porque tá largo. *_Mas antes você tinha me dito que tinha o mesmo tanto de massinha na bolinha verde e na bolinha vermelha. O que aconteceu?* _Você esticou a salsicha. *_O que aconteceu quando estiquei a salsicha?* _A largura. (sic) *_Ontem de manhã, veio um menininho aqui brincar comigo, da sua idade, ele disse assim "Tia Daiana, eu acho que tem mais massinha na bolinha verde, porque olha como a bolinha verde é alta e esse aqui é baixinho." Você acha que ele respondeu certo ou errado?* _Errado. *_Por quê?* _Porque esse aqui tá mais largo. (aponta para massa vermelha no formato salsicha).

Dois participantes de 7 anos e dois de 10 anos demonstraram que estão em fase de transição (Nível 2) entre a ausência de conservação e a invariância da quantidade de substância. No que tange à invariância da substância apresentam conservação em uma parte do item, mas não mantiveram essa descoberta enquanto conhecimento irrefutável diante de todas as transformações sofridas pela substância ou diante das perguntas de contraposição. No entanto, observamos a aparição sucessiva do princípio de invariância (Nível 3) em seis participantes de 10 anos e em um de 7 anos. Para estes a conservação de substância está "a título de necessidade lógica" (Piaget & Inhelder, 1962/1975, p. 43). Esses participantes reconhecem de saída a conservação da substância e a

mantêm por coordenar a reversibilidade, sem sofrer oscilação de seu raciocínio diante dos ludíbrios provocados pela percepção, conforme declara um participante de 7 anos:

> *_Então vou deixar essa bolinha perto de você e eu vou fazer uma salsicha com a verde. E agora tem o mesmo tanto de massa na bolinha vermelha e na salsicha verde ou em algum lugar tem mais massinha que o outro?* _É o mesmo tanto. *_Como que você sabe que tem o mesmo tanto?* _Porque naquela hora tava as bolinhas do mesmo tanto, aí você fez assim, aí ficou menor, tá menor, mas tá do mesmo tamanho.(sic) *_Qual que parece que tá menor?* _A salsichinha.(sic) *_A salsicha parece ter menos que a bolinha?* _R: É, mais só parece, porque na verdade são iguais, são o mesmo tamanho. *_Aquela menininha que veio semana passada aqui, ela disse assim "Tia Daiana, eu acho que tem mais massinha na salsichinha, porque ela é comprida e a bolinha é bem menor." Você acha que ela respondeu verto ou errado?* _Errado. *_Por quê?* _Porque tem o mesmo tamanho.

Com intuito de completarmos nossa discussão descreveremos brevemente outros estudos. A fim de comparar o desenvolvimento de estruturas mentais em crianças do ensino fundamental com dislexia ao de crianças sem dificuldades escolares, Barros (2006) encontrou parcela superior (75%) de crianças que apresentaram conservação comparativamente à nossa investigação. Além disso, o resultado na avaliação de conservação de substância não foi significativo na amostra de 28 crianças disléxicas e sem problemas de leitura, pois respectivamente dez e 11 crianças mostraram-se conservativas.

Quanto ao **Item 5** (Conservação de Área) do IANDC, observamos, por meio da Figura 19 que metade dos participantes de 7 anos se encontram com desempenhos compatíveis ao Nível 1, outra parcela (quatro) apresentou reações intermediárias entre a não conservação e a conservação (Nível 2) e apenas um alcançou procedimentos próprios do Nível 3. Por outro lado, a maioria (sete) dos participantes de 10 anos apresentou conservação das quantidades de área (Nível

3). Além disso, constatamos que um participante apresentou características de Nível 1 e dois atingiram as de Nível 2.

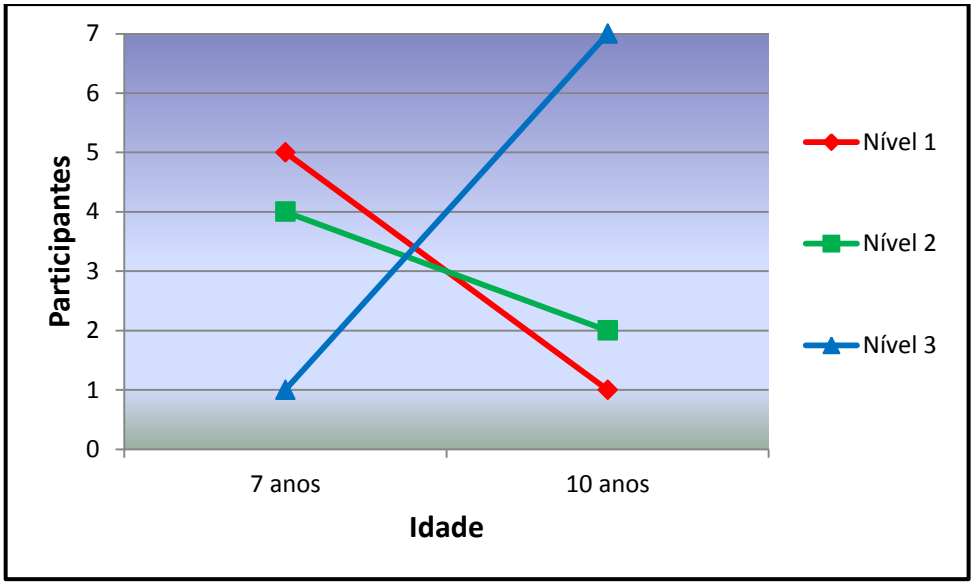


Figura 19. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 5 do IANDC

Ao compararmos desempenhos nas duas idades, notamos que, enquanto as ocorrências de Nível 1 e de Nível 2 diminuíram, as de Nível 3 aumentaram. Nesse sentido, observamos uma superioridade nos níveis de resposta das crianças de 10 anos, conforme descrito na psicogênese piagetiana (Piaget, 1949/1976; Piaget & Inhelder, 1966/1998; Piaget, Inhelder & Szeminska, 1960/1981).

As seis crianças que mostraram compatibilidade com Nível 1 reconheceram inicialmente a conservação das quantidades de áreas. No entanto, apresentaram contradições ao longo do experimento, deixando de reconhecer a invariância das áreas extraídas, e justificaram seu ponto de vista com repetição de conteúdo anteriormente declarado.

Por sua vez, os seis participantes classificados em Nível 2 reconheceram a conservação das quantidades de áreas. No entanto, para fazer o embasamento

de seu ponto de vista, apresentaram tanto argumentos baseados na relação espacial entre os objetos e áreas extraídas quanto respostas com conteúdos de fabulação (próprias de Nível 1).

No tocante às oito crianças classificadas em Nível 3 observamos o surgimento do princípio de equivalência nas áreas parciais e do princípio de invariância da área total. Sobre estas, ressaltamos que as justificativas baseadas na reversibilidade por identidade foram as mais utilizadas, assim como no estudo de Canaipa e Moreira (2008). Proximamente aos nossos resultados, embora com participantes mais velhos, a investigação de Zanquetta (2006) verificou a conservação de área em sete (63,6%) adolescentes surdos com idades entre 12 e 14 anos, educados em abordagem bilíngue.

No que diz respeito ao **Item 6** (Inclusão de Classes), constatamos que a maior parte (sete) das crianças de ambas as idades se encontram no Nível 1 (Figura 20). Verificamos também que um participante de 7 anos demonstrou reações intermediárias na direção de agrupamentos lógicos (Nível 2) e outros dois alcançaram o Nível 3.

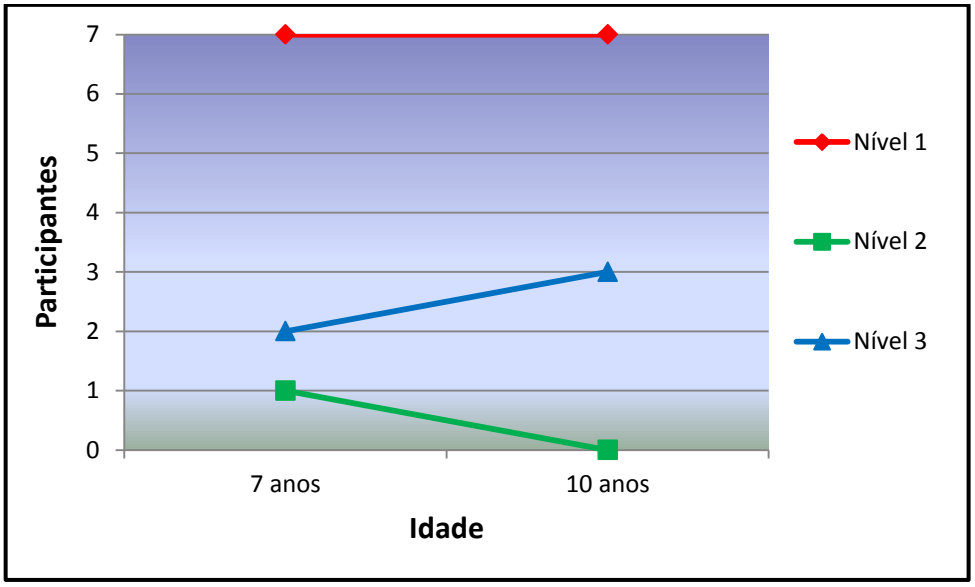


Figura 20. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 6 do IANDC

Com relação aos participantes de 10 anos, notamos ainda que três atingiram o Nível 3.

Ao compararmos as duas idades em termos de número de participantes, verificamos que enquanto o Nível 1 se manteve constante, o Nível 2 tendeu a diminuir e o Nível 3 tendeu a aumentar. Nesse sentido, salvo o aumento de um participante no Nível 3, não verificamos progressão nos Níveis de Resposta das crianças de 10 anos, conforme descrições contidas no livro *Gênese das estruturas lógicas elementares* (Piaget & Inhelder, 1959/1983), como também ao longo das obras piagetianas sobre Epistemologia e Psicologia Genéticas (Piaget, 1947/1983, 1949/1976, 1970/2002; Piaget, Beth & Mays, 1957/1974, Piaget & Inhelder, 1966/1998).

Sobre as 14 crianças classificadas em Nível 1, foi possível constatar que, ao realizarem os grupamentos espontâneos, algumas perfizeram apenas as pequenas coleções de espécimes, não se estendendo à coleção total de frutas. Outros participantes reconheceram e nomearam inicialmente as coleções parciais

e totais de frutas, mas não souberam explicar e argumentar seu entendimento acerca da inclusão dos grupamentos, não apresentaram contradição diante da investigação sobre junção dos conjuntos ou ainda deixaram de apresentar classificação das coleções por critério único. Piaget (1959) adverte que para estes sujeitos é possível "fundir os *A* e os *A'* em *B*, mas nos dois sentidos e sem compreender que se todo o *A* é *B* (= *A* + *A'*), todo o *B* não é *A*" (1959/1983, p. 131). A seguir, apresentaremos trecho da entrevista de uma participante de 10 anos, que retrata essa confusão na classificação dos grupamentos:

> *Bom Paola, e se eu te der as peras e eu ficar com as frutas. Nós vamos ter o mesmo tanto ou alguma de nós duas vai ter mais que a outra?* _Você vai ter mais do que eu. _*Por quê?* _Por causa que as bananas tem dez e a pera tem oito. (sic)

Por sua vez, o participante classificado no Nível 2 apresentou defasagem na solução das perguntas formuladas, uma vez que não apresentou inicialmente a classificação hierárquica das coleções parciais e totais de frutas. Com relação às três crianças classificadas como Nível 3, observamos agrupamentos completos com inclusão e reversibilidade das coleções.

De acordo com Moro (1986), duas investigações realizadas em anos sucessivos, com 25 e 63 estudantes de 1.ª série e moradores de periferia, não verificaram presença da noção de quantificação de inclusão de classe em nenhum dos 88 participantes. Isso porque as crianças se dividiram respectivamente no primeiro estudo em 13 que não possuíam a noção operatória e 12 que se abrigaram no nível intermediário, enquanto, no segundo estudo, houve 19 sem noção operatória e 44 em nível evolutivo intermediário.

Roazzi (1986) encontrou diferença significativa de desempenho em 30 crianças de classe média, estudantes de escola particular, quando comparadas a 30 crianças de baixa renda, vendedoras ambulantes. As crianças de classe média apresentaram melhor desempenho na prova de Inclusão de classes porque, enquanto 16 (54%) mostraram operar logicamente o conjunto de bolas coloridas, observaram-se sete (23%) entre as crianças de baixa renda.

Nessa mesma perspectiva, Montoya (1996), ao utilizar a prova de Inclusão de classes com animais chegou aos seguintes resultados: não se verificou classificação operatória em 39 sujeitos de 7 a 8 anos e em 22 adolescentes da faixa etária de 11 a 12 anos, mas se observou essa operação em um dos 25 participantes de 9 a 10 anos. Semelhantemente, porém, pela prova de Inclusão de classes com frutas, o pesquisador não observou a classificação operatória nas crianças com 7–8 anos e com 11–12, mas constatou em duas de 9 a 10 anos. Em uma perspectiva oposta, Zanquetta (2006) observou inclusão operatória em 11 adolescentes surdos educados em abordagem bilíngue por pelo menos 7 anos.

Barros (2006) observou que nenhuma das 14 crianças disléxicas com idades entre 9 e 13 anos apresentou classificação operatória na prova piagetiana de Inclusão de classes (com frutas). Por outro lado, todas as 14 crianças do grupo controle (com mesma faixa etária, mas sem problemas de leitura) conseguiram realizá-la adequadamente. Além disso, os resultados encontrados foram analogamente significativos (teste X^2) com relação à prova piagetiana de Inclusão de classes (com flores), porque nenhuma criança disléxica apresentou classificação operatória, enquanto 13 do grupo controle apresentaram quantificação inclusiva.

Quanto ao **Item 7** (Reversibilidade) do IANDC, observamos que, conforme indica a Figura 21, a maior quantidade (sete) de crianças de 7 anos se encontra no Nível 1, duas alcançaram o Nível 2 e apenas uma o Nível 3.

Além disso, constatamos que metade (cinco) dos participantes de 10 anos atingiu o Nível 3, três se encontram no Nível 1 e duas alcançaram no Nível 2.

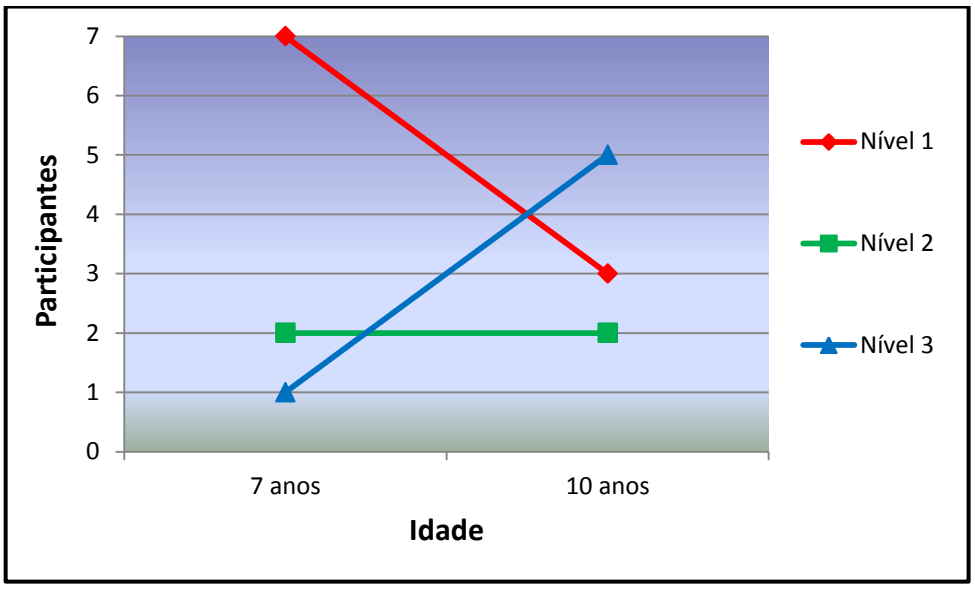


Figura 21. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 7 do IANDC

Ao compararmos as duas idades, verificamos que, enquanto o Nível 1 diminuiu, o Nível 2 se manteve constante e o Nível 3 aumentou. Nesse sentido, esses dados confirmam propensão de maior e melhor organização das operações lógicas, correlata à descrição da organização do conhecimento nas obras piagetianas sobre Epistemologia e Psicologia Genéticas (Piaget, 1947/1983, 1949/1976, 1964/1978, 1970/2002; Piaget & Inhelder, 1959/1983).

Entre as dez crianças que se encontram no Nível 1, observamos que inicialmente a maioria anunciou a sequência correta do conjunto de elementos

(bolas); apesar disso, não souberam explicar a coordenação que haviam efetuado; não mantiveram coerência diante de contraposição introduzida pela experimentadora; apresentaram respostas com fabulação de pensamento; ou simplesmente repetiram conteúdo já declarado (argumento circular). A participante que anunciou a coleção de bolas em sequência oposta à correta demonstrou aplicar inversão ao invés da transformação idêntica. Com relação à ausência da noção de reversibilidade (prova das bolas dentro do tubo), Piaget (1964/1978) afirmou que

> os mais jovens não preveem a ordem C B A e ficam surpresos ao constatarem-na. (...) Mas eles não entendem e, além disso, constatando que ora A, ora C, sai na frente, esperam que apareça depois em primeiro lugar a bola intermediária B (p. 36).

No entanto, em consideração à segunda etapa da avaliação, momento em que se realiza a rotação do cilindro, alguns dos participantes repetiram a sequência inicial, não aplicando a inversão; logo, a transformação reversível em sistema fechado mostrou-se comprometida. Por outro lado, os que, por mais de uma vez, declaravam a sequência correta da coleção de bolas não conseguiam argumentar a operação efetuada nem mantiveram coerência diante de contraposição introduzida pela experimentadora.

Três dos quatro participantes classificados como Nível 2 anunciaram sequência correta do conjunto de elementos diante da retirada das bolas com e sem rotação do cilindro e um não operou a inversão do conjunto quando o cilindro foi girado. No entanto, dos três participantes que deram a impressão de que operariam a reversibilidade, dois mantiveram a coerência diante de pergunta de

contraposição e um apresentou contradição. Todavia, todos argumentaram apoiados em características irrelevantes dos elementos ou apresentaram argumento circular, como ilustra o trecho de entrevista de um participante de 10 anos:

> _*Eu quero saber qual a sequência das cores das bolinhas.* _Azul, laranja e rosa (sequência enunciada está correta). _*Por quê?* _Porque primeiro você colocou o azul, depois o laranja e depois o rosa. (sic) _*Você disse azul, verde e rosa. Por que vai sair na sequência que eu coloquei?* _Porque eu acho, eu não tenho certeza... _*Então, porque é a mesma sequência que eu coloquei?* _Acho que não muda nada, né? (sic) _*Aquele menino de sexta-feira me disse que não dá para saber a sequência que as bolinhas sairão, porque elas se misturam como se fosse uma mágica. Você acha que ele respondeu certo ou errado?* _Certo. _*Por quê?* _Porque não dá para a gente ver dentro. _*Então porque você me disse que vai sair azul, laranja e rosa?* _Porque eu chutei. (sic)

Por fim, as seis crianças classificadas como Nível 3 demonstraram equilíbrio, ao operarem reversibilidade no conjunto de bolas.

Com referência aos dados do **Item 8** (Seriação) do IANDC, constatamos, por meio da Figura 22, que metade dos participantes de 7 anos atingiu características de Nível 2, quatro se mantiveram em compatibilidade com o Nível 1; e apenas um alcançou o Nível 3. Por sua vez, a maior parte (seis) das crianças de 10 anos alcançou desempenhos do Nível 3, uma se encontra no Nível 1 e outras três mostraram estar em fase de transição entre a ausência (ou existência de pares) de ordenação e a construção da série de bastões.

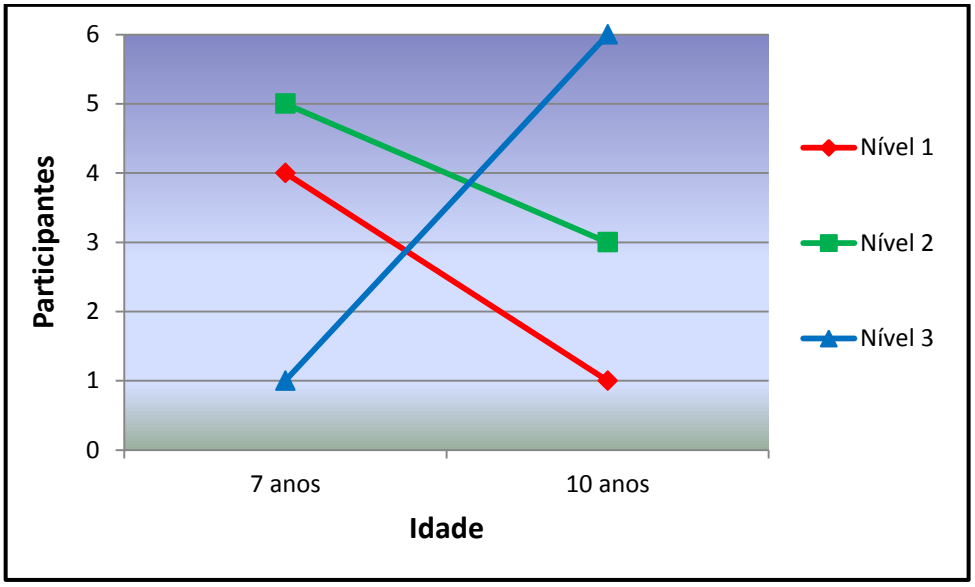


Figura 22. Frequência dos Níveis de Respostas ao Item 8 do IANDC

Ao estabelecermos uma comparação entre as duas idades, verificamos que, enquanto os Níveis 1 e 2 diminuíram, o Nível 3 aumentou. Portanto, constatamos níveis maiores nas crianças de 10 anos do que nas crianças de 7 anos, resultado concordante com as descrições da Epistemologia Genética piagetiana (Piaget, 1949/1976, 1964/1978, 1970/2002; Piaget, Beth & Mays, 1957/1974; Piaget & Inhelder, 1947/1983).

Com relação às cinco crianças classificadas como Nível 1, observamos que emitiram respostas baseando-se no tamanho relativo entre os elementos da série. Todavia, montaram séries irregulares ou parciais, em que sequenciavam pares ou pequenos conjuntos de bastões, sem considerar a linha de base. Queiroz, Macedo, Alves e Garioli, 2009, citando Piaget e Inhelder (1966/1998), advertem que a capacidade de ordenação em série já começa a ser desenvolvida no período sensório-motor, quando crianças pequenas são vistas construindo uma torre com cubos em ordem de tamanho decrescente.

No tocante aos oito participantes que mostraram realizações compatíveis com Nível 2, constatamos que realizaram série parcial ou completa atentando-se para linha de base na primeira construção do conjunto de bastões. Apesar disso, não conseguiram realizar predominantemente seriação completa na segunda construção proposta e não apresentaram alinhamento dos bastões. Por fim, observamos a capacidade de coordenar as relações assimétricas dos bastões nas sete crianças classificadas como Nível 3, pois, esses participantes demonstraram, como ressaltou Piaget (1964/1978), “a construção das inclusões, próprias às classificações hierárquicas que comportam, no mesmo modo, uma síntese progressiva dos métodos ascendentes (A<B<C<...) e descendentes (... C>B>A)” (p. 104).

Para complementarmos nossa discussão, aproveitamos as conclusões de Moro (1986), ao mostrar que apenas quatro, de um total de 88 estudantes de 1.ª série e moradores de periferia em Curitiba, apresentaram seriação operatória em duas investigações realizadas em 1983 e 1984 pela pesquisadora. Na investigação desenvolvida por Barros (2006) utilizando a prova piagetiana de Seriação de bastonetes com crianças disléxicas equiparadas, ao grupo controle, não se evidenciou diferença significativa (teste exato de Fisher) no desempenho entre os participantes. Em todas as etapas da prova, a maioria (85,7%) das 14 crianças disléxicas, assim como a maior parte (92,8%) das crianças do grupo controle, realizou a seriação das relações assimétricas entre os bastões.

Utilizando também a prova de Seriação de bastões, Montoya (1996) não encontrou nenhum participante que tivesse realizado a seriação completa dos elementos dentre os 88 estudantes da 1.ª série do ensino fundamental. Por outro

lado, observou o nível intermediário para três, oito e dez participantes respectivamente das faixas etárias de 7–8, 9–10 e 11–12 anos. Conclui-se, portanto, que os estudos que envolveram crianças de classes populares verificaram desempenhos inferiores aos das crianças de classe média, sugerindo lacunas no desenvolvimento dessa operação.

Encerrada a discussão dos dados referentes aos itens específicos do referido instrumento, trataremos agora dos dados sobre os Níveis Gerais do Desenvolvimento Cognitivo (NGDC) dos participantes contidos na Figura 23.

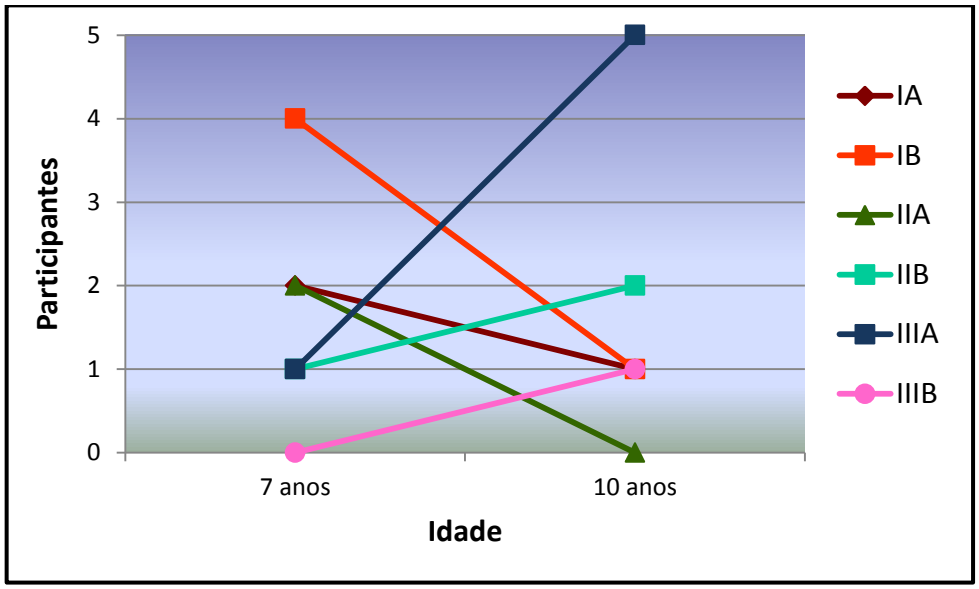


Figura 23. Frequência dos Níveis Gerais de Desenvolvimento Cognitivo (NGDC)

Constatamos aqui que a maior parte (quatro) das crianças de 7 anos alcançou desempenhos de Nível IB; duas se encontram no Nível IA; outras duas já atingiram Nível IIA; uma mostrou realizações do Nível IIB e outra do Nível IIIA. Notamos ainda que a maioria (cinco) das crianças de 10 anos já atingiu o Nível

IIIA. As demais se dividiram da seguinte forma: uma se encontra no Nível IA, outra atingiu o Nível IB, duas alcançaram o Nível IIB e uma chegou ao Nível IIIB.

Ao compararmos os Níveis Gerais de Desenvolvimento alcançados pelos participantes de ambas as idades, verificamos que, enquanto os Níveis IA, IB e IIA tenderam a diminuir, os Níveis IIB, IIIA e IIIB tenderam a aumentar. Esses resultados revelam, portanto, uma direção evolutiva que guarda consonância com a teoria piagetiana de construção de conhecimento e organização de estruturas lógicas ao longo do desenvolvimento.

Notamos defasagens do tipo horizontal nas crianças de 7 anos (duas) e nas crianças de 10 anos (quatro), refletindo na dificuldade de transpor e operar a noção de conservação entre os Itens 1 e 4, e Itens 2 e 3 do IANDC. As defasagens verticais estão ligadas à dificuldade dos participantes, de ambas as idades, em realizar operações concretas e abstratas. Sobre isso, é importante destacar que, em relação à metade dos participantes de 7 anos, observamos pensamento arraigado no estádio pré-operatório e que quanto à outra metade dessas crianças, a construção de noções operatórias começou recentemente ou está estabelecendo-se. Da mesma forma, para dois participantes de 10 anos, a interação social não está promovendo desequilíbrios para serem incorporados na formação de operações lógicas que permitam a passagem do conhecimento a um nível mais organizado do pensamento.

Por outro lado, a maioria dos participantes de 10 anos demonstrou o desenvolvimento ou o domínio de noções operatórias que foram avaliadas ao longo dos oito itens do IANDC, revelando uma transição gradual entre os estádios operatório concreto e operatório formal.

4.3. COMPARAÇÃO ENTRE OS RESULTADOS OBTIDOS NO IANDM E NO IANDC

Ao estabelecermos uma comparação entre a frequência dos resultados obtidos no IANDM e no IANDC, verificamos que as crianças de 10 anos apresentaram Níveis Gerais de Desenvolvimento Moral (NGDM) e cognitivo (NGDC) superiores aos daquelas de 7 anos (Figura 24).

Assim, constatamos que a maior parte (sete) das crianças de 7 anos se encontra nos Níveis IA e IB, enquanto a maioria (nove) das crianças de 10 anos alcançou os Níveis IIA e IIB no IANDM. Com relação ao IANDC, a maior parte (seis) das crianças de 7 anos mostrou novamente características dos Níveis IA e IB, ao passo que as crianças de 10 anos se encontram em maior número atingindo os Níveis IIIA e IIIB.

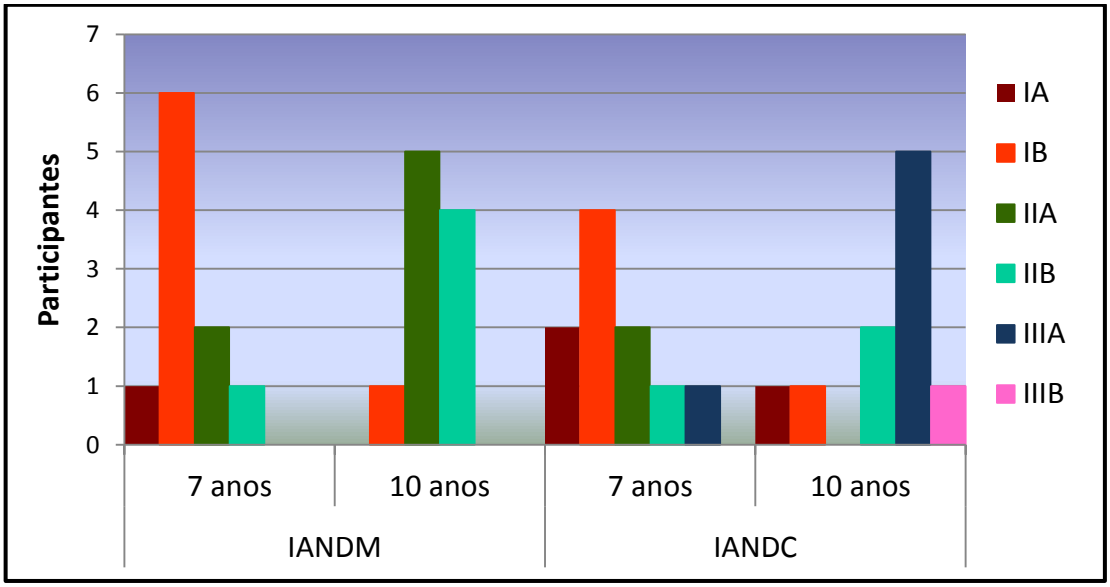


Figura 24. Frequência dos Níveis Gerais de Desenvolvimento Moral e Cognitivo segundo as idades dos participantes

Realizamos outra comparação entre os resultados obtidos no IANDM e no IANDC, conforme pode ser observado na Figura 25, por meio da qual verificamos que a maior parte (oito) das crianças de 10 anos possui NGDC superior ao NGDM, enquanto a maioria (oito) dos participantes de 7 anos se divide igualmente entre um grupo de crianças em que houve superioridade do NGDC, e um grupo com superioridade do NGDM. Além disso, dois participantes de 10 anos apresentaram NGDM superior e dois participantes de 7 anos apresentaram níveis gerais de desenvolvimento equivalentes nos dois instrumentos.

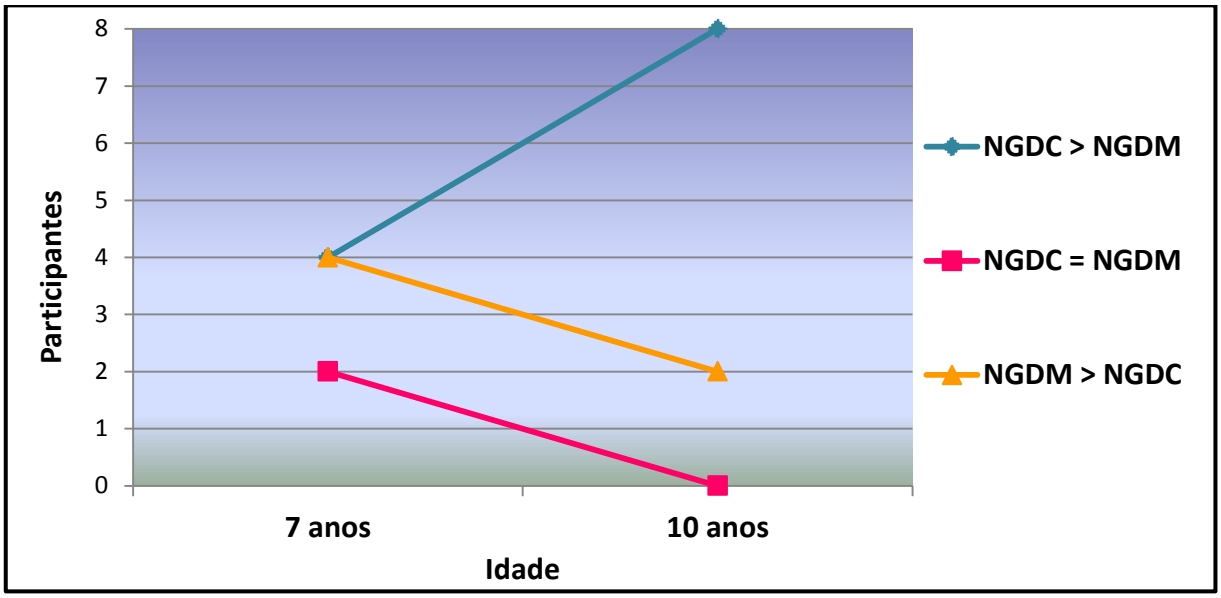


Figura 25. Relação entre os Níveis Gerais de Desenvolvimento alcançados pelos participantes no IANDM e IANDC

Podemos ainda observar que, enquanto o número de participantes que apresentaram uma superioridade do NGDC tendeu a aumentar, o daqueles que expressaram uma superioridade do NGDM ou uma equivalência entre os dois níveis tendeu a diminuir (Figura 25).

Biaggio (1999) e Koller (1994) concordam que tanto Piaget quanto Kohlberg supõem uma universalidade na direção dos estágios morais, em que o sujeito constrói o conhecimento, podendo vir a atingir níveis mais altos do juízo moral. Além disso, Piaget (1932/1994) enunciou que há um paralelismo entre os desenvolvimentos moral e intelectual, afirmando que muitos autores congregam desse mesmo ponto de vista (Freitas, 2002). Posteriormente, Piaget e Inhelder (1966/1998) assinalam tal correspondência em relação às operações cognitivas e estruturação de valores morais, destacando-o como paralelismo notável de equivalência "no terreno afetivo, às normas de coerência no terreno das operações cognitivas" (p. 109)

Conforme assinalam La Taille et al. (1992) em uma perspectiva piagetiana, a organização e o desenvolvimento de capacidades de raciocínio lógico estão exatamente em paralelo à organização do desenvolvimento moral. No entanto, ressaltam que a "capacidade e o 'sentimento'" de que os produtos das deduções lógicas são necessários não são dados *a priori*, mas fruto de uma construção psicológica. "As raízes desta construção encontram-se em disposições já presentes na criança bem pequena" (La Taille et al., 1992, p. 67). Desse modo, Piaget (1932/1994) considera essa construção em uma perspectiva evolutiva, pela qual os sujeitos tendem à prática moral apoiada em relações sociais recíprocas, com base na justiça, e ao equilíbrio das estruturas cognitivas que visam à coerência e organização.

Para as 12 crianças que apresentaram NGDC superior ao NGDM tal resultado nos leva a inferir que, mesmo com a indissociabilidade entre as atividades moral e intelectual, a estruturação cognitiva encontra-se mais evoluída

do que a organização do juízo moral. Além disso, a inter-relação entre os aspectos afetivos e cognitivos não está sendo colocada em paralelo, etapa por etapa, ao longo da adaptação do sujeito ao meio (Lind, 2013; Tognetta & Assis, 2006). Sobre esse aspecto, a hipótese de Kuhnetal (1977, citado por Lind, 2013) é que, por mais que sejam indissociáveis os desenvolvimentos moral e cognitivo, a estruturação cognitiva precede a moral.

Para os dois participantes de 7 anos que apresentaram níveis evolutivos idênticos nos dois instrumentos verificou-se que os elementos cognitivos estão sendo desenvolvidos paralelamente aos de ordem afeto-moral. Assim como as crianças com nível cognitivo mais alto do que o moral, esses últimos participantes seriam, segundo Lind (2013), capazes de optar por orientações morais mais adequadas, ao passo que também têm maior capacidade de rejeitar orientações morais que consideram inadequadas, demonstrando melhores condições para realizar julgamentos morais.

No entanto, para os seis participantes que revelaram NGDM superior ao NGDC, denotando obviamente nível moral mais alto do que o cognitivo, com base nesse resultado, questiona-se: como compreender resultados que, num primeiro momento, parecem divergir dos da psicogênese piagetiana, ao revelarem nível evolutivo mais alto no juízo moral do que no desenvolvimento cognitivo? Apoiando-nos em dados registrados nos Apêndices digitalizados G e I e novamente no próprio Piaget (1932/1994), inferimos que as trocas e relações sociais não estão sendo satisfatórias ou não estão promovendo desequilíbrios a ponto de canalizar “sentimentos” e “afetos” capazes de regularizar os aspectos do desenvolvimento moral.

Sobre isso, La Taille et al. (1992) observam que o conceito de abstração reflexiva não fora utilizado por Piaget (1932/1994), ao investigar a psicogênese do juízo moral, porém expressa a ideia de que um equilíbrio possa ser atingido paulatinamente evidenciando o processo de tomada de consciência entre os aspectos moral e cognitivo. Apesar disso, Lind (2013) alerta sobre o fato de que podemos encontrar dados empíricos que falseiam a competência dos sujeitos, caso os participantes não possuam motivação para fazer uso de seu nível real de desenvolvimento cognitivo. Consideramos que esses participantes carecem de motivação suficiente em nível familiar e escolar para pôr em ação todas as suas possibilidades cognitivas. Somando-se a isto, não podemos deixar de considerar que a organização funcional e estrutural do desenvolvimento cognitivo esteja menos evoluída do que o desenvolvimento moral, por sofrer maior influência do egocentrismo intelectual que fora observado nas respostas dos participantes, seja no IANDC (pela dificuldade de descentração de seu ponto de vista), seja no IANDM (reforçado pela coação e respeito unilateral que puderam ser constatados nas declarações dos sujeitos).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, pretendemos retomar os principais pontos desta investigação naquilo que diz respeito a aspectos que não podem ser tratados diretamente pelas considerações teóricas ou metodológicas, incluindo-se impressões observadas ou inferidas na coleta de dados, experiências pessoais, observações sobre a ambiência e, até considerar informações advindas dos resultados apurados, mas que não encontram abrigo na arquitetura proposta para esta tese.

Assim, a fim de evitarmos a repetição de um resumo, em forma estendida, como conteúdo da parte final de trabalhos dessa natureza, procuramos filtrar as informações repassadas ao leitor imprimindo tão somente aquilo que não fora exposto até então, sem que esgotemos as possibilidades de outras discussões e novas “leituras” dos dados. De todo modo, considero que, neste momento, torna-se possível, de fato, que eu me coloque em vinculação efetiva com suas manifestações de ordem afeto-cognitivas.

Os pesquisadores têm experimentado portas de instituições sendo- lhes fechadas sob a alegação de que as pesquisas não lhes trariam retorno prático e que instalações, colaboradores e participantes acabam por servir tão somente de objeto de coleta de dados. Com isso, as pesquisas tendem a apresentar dados estéreis, o que dificilmente permite retratar fidedignamente o contexto vinculado às variáveis ali observadas. Tentamos fazer de forma diferente.

Sobre a ambiência pude destacar como foi imperiosa a necessidade de estabelecer relações de vínculo afetivo com as instituições (CAJUN e escolas

parceiras), seus colaboradores (diretos e indiretos), participantes da pesquisa e inclusive demais crianças que frequentavam a instituição (CAJUN).

Três exemplos parecem marcantes e contribuíram fortemente para o vínculo propiciador de uma coleta de dados interativa e autêntica. O primeiro deles é o caso de Marina[17] (que não participou da pesquisa por apresentar características diferentes dos critérios adotados na pesquisa), uma menina de 8 anos com a cabeça repleta de piolhos, o que gerava reclamação e rejeição dela por grande parte das crianças. Resolvi, com a coordenadora do projeto, tratar seus piolhos, inicialmente por impulso de generosidade, mas que logo percebi como solidariedade, visto que aquele ato provocava nos demais funcionários e coleguinhas uma chance de aproximação única, o que fez todo o trabalho fluir de modo muito melhor, tanto que, em sequência, fui entusiasticamente convidada a ajudar a preparar a festa do Dia das Crianças. Há que se acrescentar a mudança de atitude da mãe para com Marina. Esta, que antes aparecia descuidada em sua aparência, passou a contar com o apoio da mãe que agora cuida de seus cabelos e a acompanha na ida à escola e ao CAJUN com muito maior frequência.

Outro exemplo relaciona-se ao caso de Júnior. Uma criança de apenas 9 anos de idade, já vista e estigmatizada pelos colegas como um verdadeiro marginal. De fato, Júnior já frequentava sozinho, andando pelas madrugadas em várias localidades nas quais se situavam as chamadas bocas de fumo. Sim! Ele já trabalhava como “aviãozinho”. Os colaboradores da instituição solicitaram que eu o ajudasse de alguma forma. Júnior mostrava-se arredio até a contato verbal. Contudo, observava-nos de longe. Olhava-o e ele respondia com frases do tipo:

[17] Os nomes aqui adotados são fictícios.

“_ Que é? Que que tá me olhando?”. Mas Júnior gradativamente se aproximava ao perceber que as outras crianças gostavam de “brincar” comigo. Certo dia, espera todos saírem, chega à porta da sala e pede para entrar. Nada faz, fica em silêncio e, olhando, diz que não quer fazer nada daquilo. Volta outro dia e pede para jogar mancala. Joga bem, respeita as regras, mesmo jogando com os colegas, mas rejeita a possibilidade de ter que encerrar no horário devido. Após alguns dias ele exclama secretamente para minha surpresa: “_ Você é a tia mais legal daqui!”.

Como último exemplo (até para o leitor não imaginar que eu seria um poço de caridade, ao invés de pesquisadora) contarei algo sobre o dia em que me tornei, sem querer ou esperar, “orientadora sexual”. Havia um grupo de meninas que resolveu adotar a prática de despir-se no banheiro da escola. Esse grupo me procurou espontaneamente, fez uma rodinha e crivou-me de perguntas sobre reprodução feminina durante cerca de meia hora. Até onde tive notícias, não mais ocorreram outros episódios protagonizados por essas alunas.

Evidentemente, essas minhas atitudes foram vistas pelos colaboradores do CAJUN como demonstrativos de minha boa vontade, o que certamente me abriu portas para conseguir recolher dados em condição difícil e inclusive complementar a coleta na escola indiretamente beneficiada.

Agora retornaremos ao que este trabalho procurou efetivamente investigar. Com base em uma perspectiva psicogenética, verificamos possíveis relações entre aspectos morais e cognitivos de crianças em situação de risco social que frequentavam um projeto de atendimento à criança e ao adolescente que integra a rede de proteção social básica do SUAS do Município de Vitória–ES. Para tanto,

estabelecemos embasamento teórico na Psicologia Genética de Jean Piaget para manter correspondência entre os instrumentos utilizados (IANDM e IANDC), os critérios de análise desenvolvidos, bem como com os objetivos que nortearam nossa investigação, porque, na referida teoria, estão delimitados e descritos os processos de desenvolvimento infantil, utilizados para análise dos dados e discussão dos resultados. Além do que utilizamos o Método Clínico piagetiano para a coleta de dados. Portanto, os instrumentos IANDM e IANDC, tais como os desenvolvidos nesta pesquisa (simultaneamente com os respectivos critérios de análise Níveis de Resposta ao Item – NRI e Nível Geral de Desenvolvimento – NGD), podem, sim, ser aproveitados como elementos de verificação da estruturação moral e cognitiva.

Observamos se crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social, moradoras de bairros de classe popular, apresentavam correspondência, defasagens ou divergências entre aspectos do desenvolvimento moral e cognitivo comparando-se o desempenho dos participantes nos três instrumentos utilizados em nossa investigação. Acreditamos que pesquisas que desenvolvam procedimentos de avaliação e intervenção em psicologia contribuem para elaborar de políticas públicas com competência, a fim de prevenir possíveis danos, patologias e situações de vulnerabilidade.

Nesse sentido, de agora em diante retomaremos os pontos mais relevantes que encontramos, discutindo, segundo a sequência que adotamos ao longo do texto: IANDM e IANDC. Devido à diversidade de aspectos abordados no IANDM (e já discutidos no tópico 4.1), optamos por tecer considerações sobre o NGDM dos participantes. Portanto, de acordo com os dados do IANDM, é possível dizer

que a maioria dos participantes de 7 anos se manteve nos Níveis IA e IB, enquanto a maioria dos participantes de 10 anos alcançou os Níveis IIA e IIB. Além de os resultados terem sinalizado aspectos evolutivos, de acordo com a teoria de Piaget, nas crianças investigadas, os dados revelaram forte presença de coação e respeito unilateral que, aliados no reforço ao egocentrismo e realismo moral, ressaltam e perduram aspectos da moral heterônoma.

Quanto aos dados do IANDC, nota-se que a maioria dos participantes de 7 anos se manteve nos Níveis IA e IB, enquanto a mesma quantidade de participantes de 10 anos se dividiu entre os Níveis IIIA e IIIB. De acordo com a teoria de Piaget e além de os resultados terem sinalizado aspectos evolutivos, (como verificamos no IANDM), nota-se a compatibilidade entre desenvolvimento moral e cognitivo nas crianças menores. Mas com relação às de 10 anos, verifica-se que a óbvia maturação subjetiva e escolar pode ter favorecido maior evolução em nível cognitivo, porém, em nível moral verifica-se menor evolução. Essa disparidade (apesar de não acentuada) entre desenvolvimento cognitivo e moral, esperada por uma leitura norteadora que não contempla o papel da afetividade no desenvolvimento, acaba envolvida por si própria, deixando de apontar uma solução explicativa para o fenômeno que se apresenta, quer seja um desenvolvimento afetivo que se apresenta em disparidade com o desenvolvimento cognitivo. Não seria essa uma característica das situações de risco social e de nosso padrão social contemporâneo (atrelado ao discurso, muitas vezes ideológico, propicia a manutenção de um **status quo** das classes elitizadas)?

Outro ponto que nos chama atenção quanto aos resultados do IANDC refere-se à perspectiva de que os resultados nos possibilitam vislumbrar quanto a falta, a defasagem e as lacunas de uma estruturação cognitiva podem provocar no desempenho escolar. É notório que questões educacionais contemporâneas envolvem rendimento escolar insatisfatório (relacionado a problemas de aprendizagem e de comportamento), altos índices de evasão escolar e reprovações o que gera preocupação dos gestores públicos, profissionais da educação, pais e próprios alunos. Nesse sentido, expõem a ineficácia que perpetua no sistema educacional brasileiro, voltado para as classes populares, desde o período da proclamação da República. Notória também é a necessidade de intervenção nesse panorama. Esta, muitas vezes, delegada (encaminhada) a profissionais especialistas “psi” (psicopedagogos, psicólogos, neuropsicólogos, entre outros), retirando-se a possibilidade de trabalhar “o problema” do aluno. Acreditamos que a instituição escolar pode e deve construir, junto com seu aluno, estratégias educacionais para lidar com essas questões impostas, até porque surgiram na relação do aluno com a instituição. Somente a abertura para a reflexão e construção de “novos caminhos” em conjunto vai possibilitar, da mesma forma, a construção de sujeitos mais autônomos.

Além disso, o processo de tomada de consciência precisa ser estimulado nas crianças participantes de nossa pesquisa e nas demais crianças frequentadoras[18] do CAJUN. Isso porque não podemos desconsiderar, primeiramente, o fato de a instituição escolar e o CAJUN realizarem a estimulação (de aprendizagem e desenvolvimento) mais sistematizada a que as crianças têm

[18] Já que aquelas representam um perfil da maior parte das crianças que frequentavam o projeto.

acesso em seu cotidiano. E, reforçando uma abordagem e postura piagetiana construtivista, também não podemos perder a dimensão de que as crianças (enquanto sujeitos psicológicos) são fruto da relação que constroem com os objetos disponíveis nos ambientes que frequentam. Daí a importância de que as instituições exerçam seu papel como agentes de uma ação pedagógica eficaz, promotora de desenvolvimento.

Os resultados sugerem a necessidade de programas de intervenção para as crianças em risco social a fim de intervir no ambiente escolar, familiar e institucional (projeto de atendimento em que coletamos os dados). Tais programas contemplariam (as crianças de forma direta) (1) práticas sociais diversificadas em contexto cooperativo, a fim de levar a criança ao exercício da reciprocidade e a ascensão da universalidade moral; e (2) práticas de ensino-aprendizagem construtivistas a fim de promover estruturação cognitiva. Também teriam como função habilitar práticas parentais, respaldadas no privilégio da dimensão afetiva, com enfoque no desenvolvimento infantil nas suas múltiplas dimensões.

Em razão das escolhas realizadas para a efetivação de nosso estudo, algumas limitações foram evidenciadas. Contudo, vamos expor ao leitor o reconhecimento das implicações dessas escolhas e defender o mérito delas. Em primeiro lugar, não contemplamos número maior de participantes por se tratar de pesquisa de natureza eminentemente qualitativa. Sabemos que essa opção pode ser questionada (assim como pesquisas dessa natureza o são na área das ciências humanas e da saúde). Contudo, para evitarmos possíveis distorções e

questionamentos justapomos uma análise quantitativa a fim de estruturar a análise qualitativa e evitar abstrações irreais e excessos inverídicos.

Em segundo lugar, a utilização do Método Clínico piagetiano sofre críticas de outras abordagens teóricas por não ser padronizado. Todavia, mais uma vez destacamos que distorções só ocorrerão por descuido e despreparo do pesquisador, isto porque a flexibilidade do referido método se coloca como recurso para adaptação das particularidades de diferentes sujeitos em diferentes contextos.

Em terceiro e último lugar, nosso trabalho foi atravessado pela dificuldade que a construção dos critérios de análise gerou porque, ficamos categorizando os dados do IANDM durante 7 meses e criando os critérios de análise para os instrumentos por mais 5 meses.

Apesar disso, ao propormos estudar um grupo de crianças em risco social com base em pressupostos piagetianos, julgamos que nossa pesquisa ofereceu contribuições para o avanço do conhecimento acerca de aspectos do desenvolvimento infantil, mais especificamente sobre as interferências causadas no desenvolvimento moral e cognitivo pela interação com o contexto de vulnerabilidade social. Entretanto, não abnegamos o fato de que o número de participantes faz com que os resultados obtidos e as relações observadas sejam apreciados com certa cautela, sem que sejam generalizados. Assim, acreditamos que essa restrição estimule novas investigações sobre a temática. Consequentemente, apontamos como necessidade a inclusão de um maior número de participantes e de replicação da investigação com outras faixas

etárias, para que ofereçam respostas às questões que aqui tomaram contorno por meio da comparação de resultados.

Ao pensarmos nas implicações sociais deste trabalho entendemos que a ciência e a universidade devem aproximar-se de temas que urgem solução com o desenvolvimento de um trabalho sério e comprometido com questões envolvendo o contexto sócio-político-econômico. Nesse sentido, promover políticas públicas com projetos de amparo à infância e juventude com o propósito de tanto fornecer-lhes dignidade para se tornarem cidadãos plenos de direitos, mas éticos e responsáveis em seu uso, como fornecer educação de qualidade para que os erros e incongruências sejam superados, a fim de transformar o sujeito em promotor de seu crescimento e desenvolvimento de complexidade crescente.

Enfim, concordamos com Piaget (1947/1983; 1954/2005; 1966/1993; 1964/1978; 1976), que o desenvolvimento baseia-se num constante e ininterrupto movimento em que desequilíbrios e reorganizações compõem o processo de equilibração majorante na busca pelo equilíbrio e progresso de conhecimento e de ações mais bem adaptadas ao meio. Concordamos para sublinhar o ideal democrático subjacente a tal pensamento. Um ideal que deve ser difundido pela Psicologia do Desenvolvimento para que seja possível uma sociedade mais justa, igualitária e ética em que condições plenas de desenvolvimento sadio sejam oferecidas a todas as classes sociais. Da mesma forma, espera-se que um dia singularidades e diversidades sejam, de fato, aceitas e respeitadas por todos e que sujeitos de diferentes grupos sociais apresentem o seu melhor desenvolvimento possível, fruto da liberdade, igualdade e equidade, não apenas da sorte ou do mero acaso.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, E. L., Moreira, P. L., & Rique, J. (2011). O pensamento moral do perdão em crianças. *Psicologia Argumento*, *29*(65), 249-258. Recuperado em 15 de maio de 2014 de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/pa?dd1=4604&dd99=view>.

Alencar, H. M. (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral*: gênese da participação em situações de humilhação pública. Tese não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Alves, A. D. (2011). *A gênese da concepção do amor*: um estudo sob a ótica da moralidade. Dissertação não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Araújo, U. F. (1993). *Um estudo da relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Aristóteles. (1996). *Aristóteles* (col. Os pensadores). São Paulo: Nova Cultural.

Assis, O. Z. M., & Assis, M. C. (2008). *Avaliação do PROEPRE*. Campinas: Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação-UNICAMP.

Batista, M. N., & Campos, D. C. (2007). *Metodologia de pesquisa em ciências*: análises quantitativa e qualitativa. Rio de Janeiro: LTC.

Barros, C. E. (2006). *Noções de conservação, seriação e classificação em escolares com dislexia do desenvolvimento*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Brenelli, R. P. (1996). *O jogo como espaço para pensar*: a construção de noções lógicas e aritméticas. Campinas: Papirus.

Biaggio, A. M. B. (1999). Universalismo versus relativismo no julgamento moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *12*(1), 5-20. Recuperado em 15 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000100002>.

Bispo, N. L. (2000). *Imagem mental, Memória e Dificuldades de Aprendizagem na Escrita*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Lei nº 9.394 do Ministério da Educação. Diretrizes e bases da educação nacional. (1996). Brasília. Recuperado em 02 de agosto de 2014 de <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>.

Caiado, A. P. S. (2012). *A regra em jogo*: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil. Tese não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Canaipa, R., & Morreira, J. M. (2008). A psicogénese dos argumentos operatórios: identidade, compensação e reversibilidade em provas piagetianas de conservação. *Psicologia Educação e Cultura*, *12*(1), 27-44. Recuperado em 20 de maio de 2014 de <http://www.cic.pt/pec/default.asp?link=_Volume%20XII,%20N%BA%201%20%20Maio%20de%202008&Num=495&Vol=22>

Canal, C. P. P. (2008). *"Menos com menos dá mais?"* análise de desempenho de alunos de 6ª e 8ª séries do ensino fundamental no jogo Mattix. Tese não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Carraher, T. N. (1983). *O Método Clínico*: usando os exames de Piaget. Rio de Janeiro: Vozes.

Castorina, J. A. (1988). *Psicologia Genética*: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cecconello, A. M. (2003). *Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco*. Tese não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Dias, M. G. B. B., & Harris, P. L. (1990). Regras morais e convencionais no raciocínio de crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *6*(2), 125-138. Recuperado em 10 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100004&script=sci_arttext>

Dell'Agli, B. A. V. (2008). *Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem*. Tese não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Dell'Aglio, D. D., & Hutz, C. S. (2001). Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no sul do Brasil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *14*(1), 97-106. Recuperado em 10 fevereiro, 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722001000100008&script=sci_arttext>.

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do Método Clínico*: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed.

Dolle, J. (1995). *Para compreender Jean Piaget*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. (Trabalho original publicado em 1974).

Folquitto, C. T. F. (2013). *Desenvolvimento psicológico e estratégias de intervenção em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)*. Tese não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Freitas, L. B. L. (1999). Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *12*(2), 447-458. Recuperado em 10 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200013>.

Freitas, L. B. L. (2002). Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *15*(2), 303-308. Recuperado em 10 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n2/14354.pdf>.

Garbarino, M. I. (2012). *Crenças sobre a origem dos bebês em crianças de 4 a 9 anos*: uma abordagem a partir da psicogênese piagetiana e da psicanálise freudiana. Dissertação não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Hutz, C. S., & Koller, S. H. (1997). Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. *Estudos de Psicologia(Natal)*, *2*(1), 175-197. Recuperado em 10 de fevereiro de 2014 de <http://www.scielo.br /scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000100011>.

Hutz, C. S., & Silva, D. F. M. (2002). Avaliação psicológica com crianças e adolescentes em situação de risco. *Avaliação Psicológica*, *1*(1), 73-79. Recuperado em 10 de fevereiro, 2014 de <http://pepsic.bvsalud.org/ scielo.php?pid=S1677-04712002000100008&script=sci_arttext>.

Kant, I. (2008). *Crítica da razão prática*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1788).

Kliemann, M. P., Damke, A. S., Gonçalves, J. P., & Szymansky, M. L. (2008, outubro). Desenvolvimento do juízo moral em crianças de 3 a 10 anos através da interação com o grupo escolar. *Anais do Congresso Nacional de Educação EDUCERE*. Recuperado em 15 de junho de 2014 de <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/877_737.pdf>.

Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral.* Spain: Desclée de Brouwer. (Trabalho original publicado em 1984).

Koller, S. (1994). *Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua*. Tese de Doutorado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Koller, S. H., & Bernardes, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia(Natal)*, *2*(2), 223-262. Recuperado em 10 de

janeiro de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X1997000200002&lng=en&tlng=pt.10.1590/S1413-294X1997000200002>.

La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de pesquisa*, *114*, 89-119. Recuperado em 10 de janeiro de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300004>.

La Taille, Y. (2006). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *19*(1), 9-17. Recuperado em 10 de janeiro de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722006000100003>.

La Taille, Y. (2010). Moral e Ética: uma leitura psicológica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *26*(especial), 105-114. Recuperado em 10 de janeiro de 2014 de <www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf>.

La Taille, Y., Dantas, H., & Oliveira, M. K. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon*: teorias psicogenéticas em discussão. 14. ed. - São Paulo: Summus.

Lima Filho, A., & Rebouças, F. A. (1988). *O pensamento formal em Piaget: gênese, estruturação e equilibração*. Goiânia: Dimensão.

Lind, G. (2013). The Dual Aspect Model of Moral Behavior: An Experimental Test of Piaget's Theory of Affective-Cognitive Parallelism. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas*, *5*, 4-39. Recuperado em 10 de janeiro de 2014 de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3220>.

Loos, H., Ferreira, S. P. A., & Vasconcelos, F. C. (1999). Julgamento moral: estudo comparativo entre crianças institucionalizadas e crianças de comunidade de baixa renda com relação à emergência do sentimento de culpa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *12*(1), 47-70. Recuperado em 15 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721999000100004&script=sci_arttext>.

Macedo, L. (1980). As estruturas da inteligência, segundo Piaget: ritmos, regulações e operações. *Arquivos brasileiros de psicologia*, *32*(4), 37-43. Recuperado em 8 de janeiro, 2014 de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/viewFile/18419/17172>.

Maia, J. M. D, & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia*, *13*(2), 91-103. Recuperado em 5 de dezembro de 2013 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2005000200002>.

Martins, R. A. (1997). Concepção de roubo em pré-escolares. *Educação & Sociedade*, *18*(59), 351-366. Recuperado em 13 de fevereiro de 2014 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n59/18n59a06.pdf>.

Menin, M. S. S. (2013). Elementos contextuais atuais a considerar para a compreensão do desenvolvimento moral. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas*, *5*(especial), 136-159. Recuperado em 22 fevereiro, 2014 de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/3225/2520>.

Menin, M. S. S., Bataglia, P. U. R., & Moro, A. (2013). Adesão ao valor justiça em crianças e adolescentes. *Estudos em avaliação educacional*, *24*(56), 18-47. Recuperado em 22 de fevereiro de 2014 de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1866/1866.pdf>.

Montoya, A. O. D. (1996). *Piaget e a criança favelada*: epistemologia genética, diagnóstico e soluções. Petrópolis: Vozes.

Moro, M. L. F. (1986). A construção da inteligência e a aprendizagem escolar de crianças de família de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, *56*, 66-72. Recuperado em 28 de junho de 2014 de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/731.pdf>.

Oliveira, F. N. (2005). *Um estudo das interdependências cognitivas e sociais em escolares de diferentes idades por meio do jogo xadrez simplificado*. Tese não publicada, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Oliveira, E. A. (1998). Modelos de Risco na Psicologia do Desenvolvimento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 14*(1), 19-26. Recuperado em 18 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722005000200007>.

Paludo, S. S. (2008). *Emoções morais e gratidão*: uma perspectiva sobre o desenvolvimento de jovens em situação de risco pessoal e social. Tese não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Perreira, J. C. R. (1999). *Análise de dados qualitativos*: estratégias metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Perosa, G. B., & Gabarra, L. M. (2004). Explicações de crianças internadas sobre a causa das doenças: implicação para a comunicação profissional de saúde-paciente. *Interface: comunicação, saúde e educação*, *8*(14), 135-147. Recuperado em 21 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832004000100008>.

Pessotti, A. M. (2010) *Moralidade e trapaça*: um estudo com crianças de 5 e 10 anos. Dissertação não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Pessotti, A. M., Ortega, A. C., & Alencar, H. M. (2011). Juízo moral e trapaça em uma perspectiva psicogenética. *Ciência e Cognição*, *16*(3), 167-185. Recuperado em 13 de julho de 2013 de <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/565/505>.

Piaget, J. (1972). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Em: C. S. Lavatelly, e F. Stendler. *Reading in child behavior and development*. New York: Hartcourt Brace Janovich.

Piaget, J. (1975). *Problemas de psicologia genética*. Em: *Os pensadores*. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial. (Trabalho original publicado em 1972).

Piaget, J. (1976). *Ensaio de lógica operatória.* 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Trabalho original publicado em 1949).

Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Piaget, J. (1978). *Seis estudos de psicologia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).

Piaget, J. (1983). *A psicologia da inteligência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Trabalho original publicado em 1947).

Piaget, J. (1985). *O possível e o necessário*: evolução dos possíveis na criança (vol.1). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1981).

Piaget, J. (1986). *O possível e o necessário*: evolução dos necessários na criança (vol.2). Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1983).

Piaget, J. (1993). *A representação do espaço na criança.* Porto Alegre: Artes Médicas. (Trabalho original publicado em 1926).

Piaget, J. (1993). *A linguagem e o pensamento da criança*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1966).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança.* São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

Piaget, J. (1996). *As formas elementares da dialética*. São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1980).

Piaget, J. (2002). *Epistemologia genética*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1970).

Piaget, J. (2005). *Inteligencia y Afectividad*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. (Trabalho original publicado em 1954).

Piaget, J., Beth, W. E., & Mays, W. (1974). *Epistemologia genética e pesquisa psicológica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos. (Trabalho original publicado em 1957).

Piaget, J., & Inhelder, B. (1975). *O desenvolvimento das quantidades físicas na criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Trabalho original publicado em 1962).

Piaget, J., & Inhelder, B. (1983). *A gênese das estruturas lógicas elementares*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Trabalho original publicado em 1959).

Piaget, J., & Inhelder, B. (1998). *A psicologia da criança*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1966).

Piaget, J., Inhelder, B., & Szeminska, A. (1981). *Child's Conception Of Geometry*. New York: W. W. Norton & Company. (Trabalho original publicado em 1960).

Piaget, J., Menin, M. S. S., Araújo, U. F., La Taille, Y., & Macedo, L. (1996). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Piaget, J., & Szeminska, A. (1975). *A gênese do número na criança*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores. (Trabalho original publicado em 1964).

Pieta, M. A. M. (2009). *A expressão do sentimento de gratidão*: um estudo com crianças e adolescentes escolares de Porto Alegre. Dissertação não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.

Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia(Campinas)*, *25*(3), 405-416. Recuperado em 23 de maio de 2014 de <www.scielo.br/pdf/estpsi/v25n3/a09v25n3>.

Queiroz, S. S. (1995). *Tipificação de erros em um jogo de regras: uma abordagem construtivista*. Dissertação não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Queiroz, S. S., Macedo, L., Alves, A. D., & Garioli, D. S. (2009). Afetividade, cognição e conduta na prova operatória de seriação. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologias Genéticas*, *2*(3), 295-316. Recuperado em 13 de fevereiro de 2014 de <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/584/46>.

Queiroz, S. S., Ronchi, J. P., & Tokumaru, R. S. (2009). Constituição das regras e o desenvolvimento moral na teoria de piaget: uma reflexão Kantiana. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *22*(1), 69-75. Recuperado em 01 de setembro de 2014 de <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100010&lng=en&tlng=pt.10.1590/S0102-79722009000100010>.

Ramozzi-Chiarottino, Z. (1988). *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: EPU.

Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. (2012). Recuperado em 02 de Agosto de 2014 de <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>.

Roazzi, A. (1986). Implicações metodológicas na pesquisa transcultural: a influência do contexto social em tarefas lógicas. *Arquivos brasileiros de psicologia*, *38*(3), 71-91. Recuperado em 15 de março de 2014 de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abp/article/viewFile/19310/18055>.

Rodrigues, S. D. (2008). *Repercussão do acidente vascular cerebral na aprendizagem da criança*. Dissertação de Mestrado não publicada, Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Sales, E. M. B. (2000). O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *13*(1), 49-58. Recuperado em 15 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722000000100007&script=sci_arttext>.

Sampaio, L. R., Camino, C. P. S., & Roazzi, A. (2007). Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *20*(2), 197-204. Recuperado em 25 de maio de 2014 de <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722007000200004&script=sci_arttext>.

Santos, C. C. (2007). *Análise microgenética de aspectos do funcionamento cognitivo de adolescentes e de idosas por meio do jogo Quoridor*. Dissertação não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Silva, N. P. (2004). Estudo sobre a fidelidade à palavra empenhada entre os estudantes. *Psicologia em estudo*, *9*(2), 229-242. Recuperado em 27 de abril de 2014 de <www.scielo.br/pdf/pe/v9n2/v9n2a09.pdf>.

Stursa, D., Queiroz, S. S., & Enumo, S. R. F. (2010). Investigação da noção de conservação de quantidades discretas em pré-escolares nascidos prematuros e a termo por meio do jogo de Dominó. *Revista Brasileira de Crescimento e*

Desenvolvimento Humano, *20*(2), 238-249. Recuperado em 10 de agosto de 2012 de <www.journals.usp.br/jhgd/article/viewFile/19962/22044>.

Tognetta, L. R. P., & Assis, O. Z. M. (2006). A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. *Educação e Pesquisa*, *32*(1), 49-66. Recuperado em 11 de fevereiro de 2014 de <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27997/29784>.

Trevisol, M. T. C., Rhoden, H. V., & Hoffelder, S. H. (2009). A virtude moral da justiça em foco: um estudo sobre a compreensão de alunos entre 6 e 7 anos. *Roteiro*, *34*(2), 295-309. Recuperado em 12 de novembro de 2013 de <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/309>.

Vale, L. G. (2006). *Desenvolvimento moral*: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes. Dissertação não publicada, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo.

Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008). Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, *9*(2), 235-244. Recuperado em 13 de janeiro de 2014 de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167673142008000200012&script=sci_arttext>.

Zanquetta, M. E. M. T. (2006). *A abordagem bilíngue e o desenvolvimento cognitivo dos surdos*: uma análise psicogenética. 151 p. Dissertação não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá.

Yunes, M. A. M., & Szymansky, H. (2005). Entrevista Reflexiva & Grounded-Theory: estratégias metodológicas para compreensão da resiliência em famílias. *Revista Interamericana de Psicologia*, *39*(3), 431-438. Recuperado em 05 de setembro de 2010 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2990426>.

APÊNDICES IMPRESSOS

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista de Anamnese

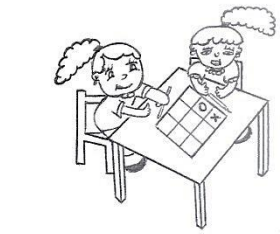
ANAMNESE
Data do encontro
Nome completo
Idade Sexo M ( ) F( )
Data nascimento
Endereço
Telefones
Nome da mãe
Profissão
Nome do pai
Profissão
Nomes, sexo e idade dos irmãos
Histórico de doenças da criança
Sarampo ( ) coqueluche ( ) caxumba ( ) catapora ( ) tétano ( ) febres altas ( ) desidratação ( ) intoxicações ( ) disartria ( ) dislexia ( ) gagueira ( ) enurese ( )
Medos e fobias?
Problemas ortopédicos?
Problemas emocionais anteriores?
Outras doenças?
Gestação
Idade mãe
Saúde física Saúde mental
Doenças infecciosas
Intoxicações/ Ingestão de álcool
Acidentes
Tentativas de aborto Até qual mês
Idade pai
Saúde física Saúde mental
Condições de nascimento APGAR:
Rápido □ normal □ demorado □ natural □ cesariana □ fórceps □ emergencial □
Alimentação do bebê
Dificuldades de sucção
Tempo que mamou no seio
Na alimentação artificial: vômitos □ desidratação □ rejeição □ exageros □
Sono tranquilo □
Pesadelos □ sonambulismos □ terrores noturnos □ sono agitado □ insônia □ sonolência diurna □ resiste a dormir □ idade em que foi para a cama dos pais _____

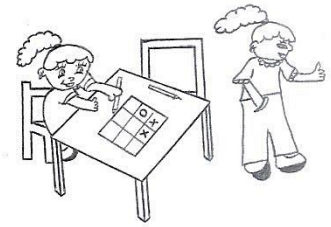
Idade em que saiu do quarto dos pais?			
Vida escolar			
Escola que estuda atualmente		Série	
Gosta de ir para escola?			
Idade e série em que entrou para a escola			
Reprovações/repetência nas séries:		Motivos:	
Vida familiar e outras interações pessoais			
Relacionamento com a mãe			
Relacionamento com o pai			
Com os irmãos			
Com outras pessoas da casa			
Com os colegas			
Gosta de brincar?			
Idade em que ...			
Engatinhou	Andou	Falou	controlou esfíncteres
Menarca	leu	fez contas	saiu desacompanhado
Outras observações			

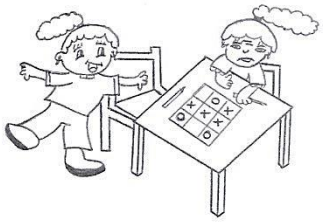
APÊNDICE B

Desenhos que ilustram as estórias-dilemas do IANDM (versão feminina)

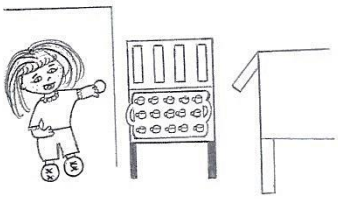
ITEM 2 – versão feminina

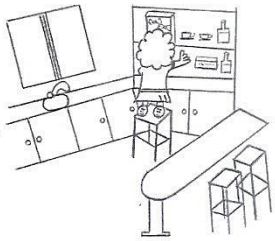


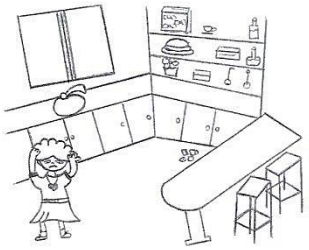




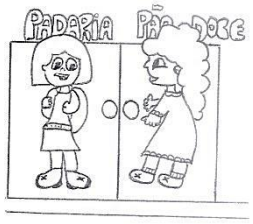
ITEM 3 – versão feminina

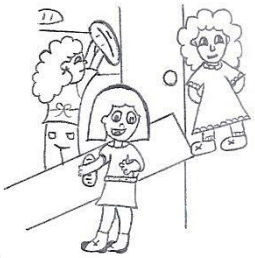


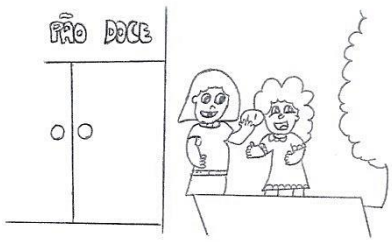


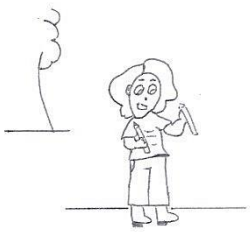


ITEM 4 – versão feminina

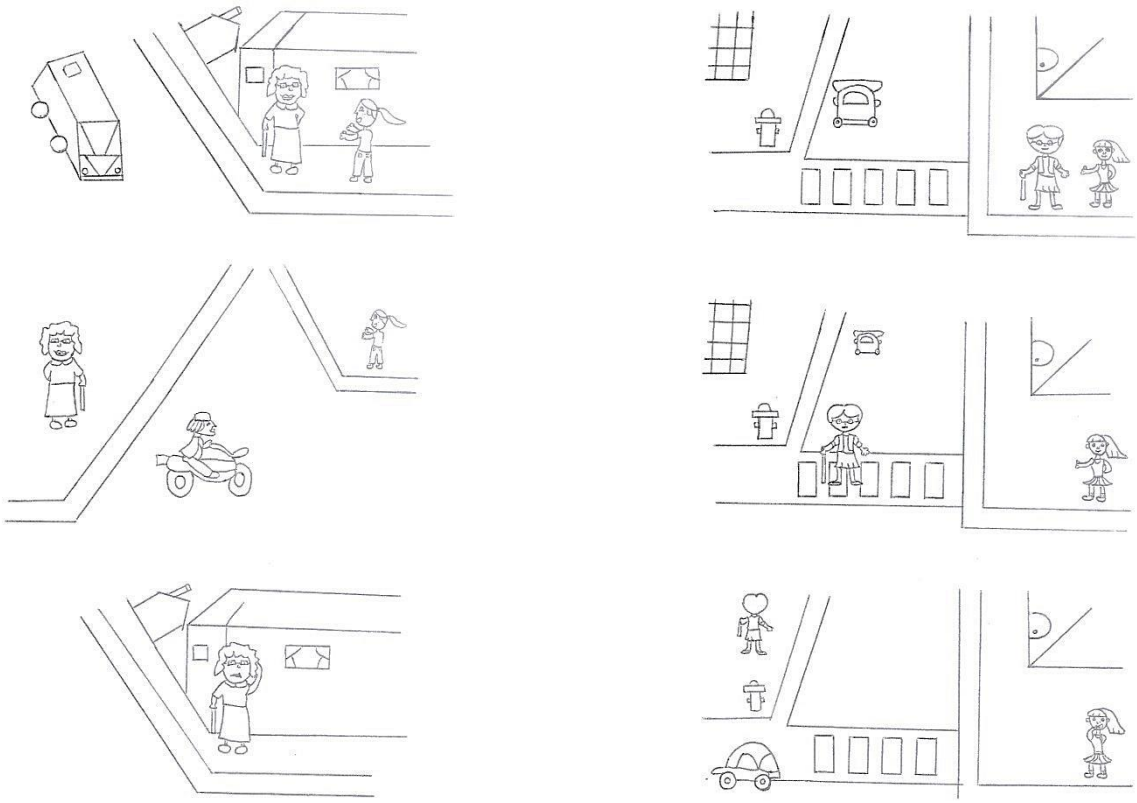




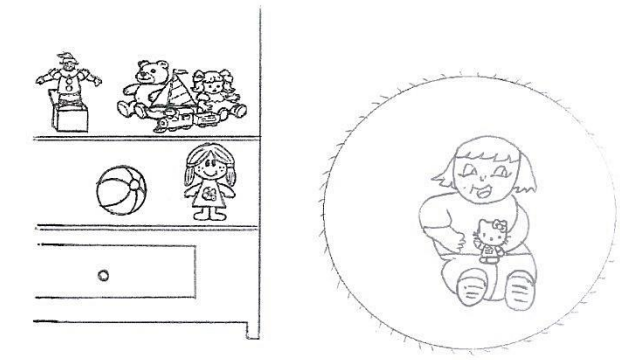


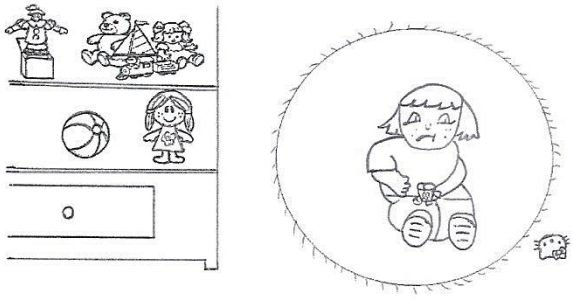


ITEM 5 – versão feminina



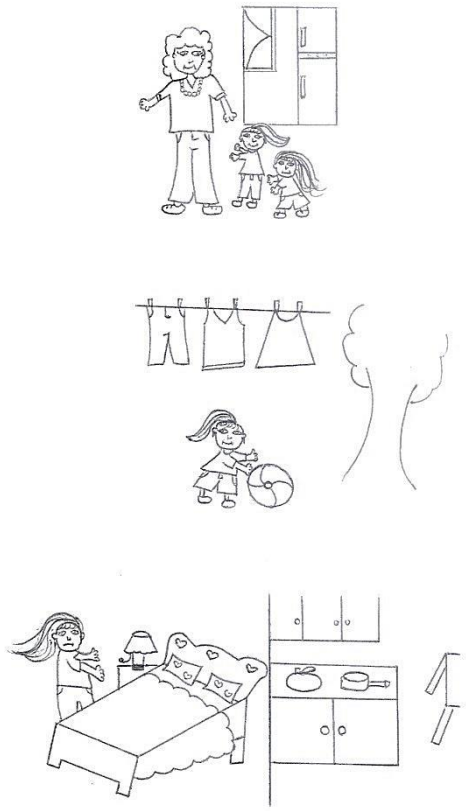
ITEM 6 – versão feminina





ITEM 7 – versão feminina

ITEM 8 – versão feminina



APÊNDICE C1

Carta de solicitação para realização da pesquisa junto à Secretaria de Ação Social do município de Vitória-ES

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCAIS HUMANS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ilma Sra Ana Maria Petronetto Serpa
Secretária Municipal de Assistência Social

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria autorização para a realização da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado “Cognição e moralidade: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social” no CAJUN de Solon Borges. O referido projeto faz parte da tese de doutorado da aluna Daiana Stursa, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega.
Encaminhamos, a seguir, alguns dados do projeto e, caso seja necessária alguma informação complementar, estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Contando com a sua colaboração, agradecemos desde já.

_____
Daiana Stursa
Aluna de Doutorado do PPGP-UFES

1. Dados de identificação
Responsável pela coleta de dados: Daiana Stursa, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Departamento de Psicologia Social e do Desenvolvimento da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
Contato: (27) 9996-5930/3011-4399 E-mail: daianastursa@yahoo.com.br

2. Objetivo geral da pesquisa

Investigar a(s) relação(ões) entre o nível de desenvolvimento cognitivo e nível de desenvolvimento moral de crianças em risco social.

3. Participantes da pesquisa

Participarão da pesquisa 60 crianças de 7 e 10 anos, igualmente divididos quanto ao sexo e à idade. Com base nas variáveis mencionadas, as crianças serão selecionadas por meio de sorteio e informações coletadas por Anamnese.

4. Descrição dos instrumentos e procedimentos da pesquisa:

Serão realizadas 6 encontros, com duração aproximada de 60 minutos, com cada participante. As atividades desenvolvidas nesses encontros compreendem a avalição do nível de desenvolvimento cognitivo (por meio do IANDC), do nível de desenvolvimento moral (IANDM) e 8 partidas do jogo Mancala. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

A coleta de dados deverá ser realizada dentro da própria instituição. Solicitamos, por gentileza, uma sala vazia para a realização dos encontros. O horário da coleta será organizado de forma a não prejudicar as atividades cotidianas do CAJUN.

5. Compromissos da pesquisadora

Esclarecemos que os dados obtidos durante a coleta serão guardados de forma segura em nosso arquivo pessoal e serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. A gravação e a transcrição das entrevistas não comprometerão o anonimato dos participantes, visto que não será atrelado às respostas nenhum tipo de identificação dos entrevistados.

Asseguramos que a criança poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento se ele e/ ou seus responsáveis assim o desejarem.

6. Benefícios esperados

Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos, periódicos científicos e em discussões em instituições escolares e de saúde, contribuindo, assim, para a ampliação do corpo de conhecimentos que se têm produzido sobre o tema em questão. Esperamos que nosso estudo possa trazer importantes subsídios para propostas de intervenções psicológica e pedagógica que contemplem o desenvolvimento infantil.

APÊNDICE C2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCAIS HUMANS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da Pesquisa: Cognição e moralidade: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social
Pesquisadores: Daiana Stursa (doutoranda do PPGP-UFES) e Dr. Antonio Carlos Ortega (professor do PPGP-UFES)
Telefones para contato: (27) 9996-5930 (pesquisadora Daiana Stursa); (27) 3335-2501 (PPGP); (27) 3335-7504 (Comitê de Ética em Pesquisa da UFES)

Informações sobre o participante:
Nome:_____
_____
_____
Idade:_____
RG:_____

Informações sobre o responsável pelo participante:
Nome:_____
_____
_____
Idade:_____
RG:_____

Aceitei autorizar a participação da criança nesta pesquisa por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro, com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo. Fui informado de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à avaliação do desenvolvimento cognitivo e moral das crianças durante avaliações específicas e durante jogo de regras Mancala.

Fui esclarecido de que o estudo segue padrões éticos, sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos, e que não apresenta riscos para os participantes, além de manter o completo sigilo das informações coletadas. Estou ciente de que a criança participará de: entrevista, avaliação do desenvolvimento cognitivo, avaliação do desenvolvimento moral e que jogará partidas do jogo Mancala e que tais atividades serão gravadas em vídeo, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado, ainda, que os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos e periódicos especializados, contribuindo, assim, para a ampliação do conhecimento a respeito do tema investigado. Estou ciente, por fim, da liberdade e do direito da criança poder desistir de participar da pesquisa, a qualquer momento, sem prejuízo ou risco de sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Eu, _____ _____, responsável legal por _____, ao me considerar devidamente informado (a) e esclarecido (a) sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento, e da pesquisa a ele vinculada, expresso livremente meu consentimento para a inclusão da criança como participante deste estudo.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

_____ _____

Responsável pela Instituição **Orientador da pesquisa**

_____

Responsável pela coleta de dados

Vitória, _____ de _____ de 2012.

APÊNDICE C3

Termo de assentimento Livre e Esclarecido para participação em pesquisa[19]

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Título da Pesquisa: Cognição e moralidade: um estudo com crianças de 7 e 10 anos em situação de risco social
Pesquisadores: Daiana Stursa (doutoranda do PPGP-UFES) e Dr. Antonio Carlos Ortega (professor do PPGP-UFES)

Objetivo: Nosso objetivo é pesquisar a relação entre o desenvolvimento cognitivo, moral e o jogo Mancala. Estamos convidando você a participar. Você pode escolher participar ou não. Conversamos com seus pais ou responsáveis e eles sabem também que estamos pedindo seu acordo. Você não é obrigado a participar.

Como será feita a pesquisa? Entrevistaremos e realizaremos algumas atividades individualmente com 60 crianças de 7 e 10 anos. Fizemos, anteriormente, um sorteio para escolher qual criança nós convidaríamos a participar. As conversas e atividades serão: gravados em vídeo (mas sem aparecer seu rosto), copiados (transcritos o que conversamos) e analisados.

Qual a importância da pesquisa? Depois de analisarmos as 60 entrevistas e atividades, divulgaremos os resultados desta pesquisa em eventos científicos e por meio de publicação de artigos. Esperamos contribuir com o aumento do conhecimento científico sobre esse assunto.

Quais são seus direitos? Você é quem decide sobre a participação nesta pesquisa. Você só irá participar se quiser. Se decidir não participar desta pesquisa, é seu direito e nada ocorrerá. Você pode me perguntar agora ou depois

[19] Termo de Assentimento adaptado de Alves (2011).

sobre dúvidas quanto à pesquisa. Sua participação não provocará riscos à sua saúde física ou mental.

Outras dúvidas: Tudo que você disser ninguém saberá ou verá os vídeos, exceto você e nós, os pesquisadores. Manteremos em sigilo tudo que conversamos. Para divulgar os resultados vamos usar nomes outros nomes, para que não seja possível reconhecer quem participou desta pesquisa.

Estando, portanto, de acordo assinam o termo de Assentimento em duas vias.
Identificação do participante:
Nome:_____
_____
Idade:_____ anos
RG:_____ Orgão emissor _____
Certidão de nascimento: _____
Outros documentos: _____

Concordam com a realização da pesquisa descrita neste documento, conforme termos nele estipulados.

_____ _____

Participante **Responsável pela coleta de dados**

Vitória, _____ de _____ de 2012.

APÊNDICE D

Tipificação do Nível Geral de Desenvolvimento segundo níveis evolutivos dos itens do IANDC e IANDM

NGD	Número de respostas		
	Nível I	Nível II	Nível III
IA	8	-	-
	7	1	-
IB	6	2 (até uma resposta nível III)	
	5	2	1
IIA	4	4	-
	3	5 (até duas respostas nível III)	
IIB	2	6 (até quatro respostas nível III)	
	1	7 (até três respostas nível III)	
	-	8 (até três respostas nível III)	
IIIA	-	4	4
	-	3	5
	-	2	6
IIIB	-	1	7
	-	-	8

APÊNDICES DIGITALIZADOS EM CD