

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A GÊNESE DA CONCEPÇÃO DE AMOR: UM ESTUDO SOB A ÓTICA
DA MORALIDADE

Ariadne Dettmann Alves

VITÓRIA

2011

ARIADNE DETTMANN ALVES

A GÊNESE DA CONCEPÇÃO DE AMOR: UM ESTUDO SOB A ÓTICA
DA MORALIDADE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Profª. Drª. Heloisa Moulin de Alencar e co-orientação do Dr. Antonio Carlos Ortega.

UFES

Vitória, Julho de 2011.

A GÊNESE DA CONCEPÇÃO DE AMOR: UM ESTUDO SOB A ÓTICA DA
MORALIDADE

ARIADNE DETTMANN ALVES

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

Aprovada em ____ de _____ de _____, por:

Prof^ª. Dr^ª. Heloisa Moulin de Alencar - Orientadora, UFES.

Prof^ª. Dr^ª. Lia Beatriz de Lucca Freitas

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz

AGRADECIMENTOS

Nesse momento reflito sobre tudo o que vivi durante a construção dessa dissertação e gostaria de agradecer àqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para esta conquista. Mencionei alguns nomes específicos, no entanto, a lista das pessoas a agradecer vai além das aqui citadas.

Primeiramente agradeço a Deus, pois acredito que sem Ele nada seria possível.

Aos meus pais, Agnês e Elisio, pelo amor incondicional, pela confiança, pelo apoio e por terem me ensinado a ir em busca de meus sonhos.

À minha querida irmã, Arianne, que sempre esteve ao meu lado, me dando forças para continuar em frente!

À minha prima Kallen, pela tamanha prestatividade e amorosidade que teve para comigo diante de minhas dificuldades.

Aos meus familiares, pelas palavras de incentivo, pelos momentos que estivemos reunidos e pela compreensão diante de algumas ausências.

À minha querida orientadora Heloisa Moulin de Alencar, por ter confiado em mim como sua orientanda e pelos ensinamentos aprendidos, que vão muito além dos escritos nessa dissertação, conteúdos que levarei por toda a minha vida profissional e pessoal. Foram momentos maravilhosos que estivemos juntas.

Ao professor Antonio Carlos Ortega, pelas valiosíssimas contribuições teóricas e afetivas. Sinto-me muito honrada por tê-lo tido como co-orientador.

Ao professor Sávio Silveira de Queiroz, pelas contribuições na banca de qualificação, além de todo apoio e incentivo durante o mestrado e a graduação. Agradeço

pelos constantes desequilíbrios proporcionados nas aulas e no Repeg (Rede de Estudos e Pesquisa em Psicologia Genética).

À professora Cláudia Broetto Rossetti, pelas contribuições na banca de qualificação e pelo constante apoio.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, em especial ao Paulo Rogério Meira Menandro, Maria Cristina Smith Menandro, Kely Maria Pereira de Paula e Sônia Regina Fiorim Enumo, que desde a graduação me incentivaram a percorrer os desafios de me tornar uma pesquisadora.

À Christyne de Oliveira, que, desde a minha primeira participação em pesquisa, sempre esteve disposta a me ajudar.

À Liana do Vale, por ter despertado o meu interesse pelo estudo da Psicologia da Moralidade.

À Luciana Borges, que além de amiga de orientação, me acolheu antes mesmo do mestrado. Obrigada por toda a paciência e prestatividade.

Aos outros amigos de orientação, Marcelo, Alline, Adriana e Alice, por sempre se mostrarem disponíveis em me auxiliarem. Obrigada pelas conversas e palavras de incentivo.

Aos integrantes do Repeg (Rede de Estudos e Pesquisa em Epistemologia Genética), por todos os momentos de reflexão, em especial a Cláudia Pedroza, Daiana Stursa, Juliana Ronchi, Alberto da Silva, Fernanda Schiavon, além de seu coordenador, professor Sávio Silveira de Queiroz.

À Barbara De Marchi, que me auxiliou na elaboração das categorias de análise e participou como juíza independente.

À Maria Lúcia Ribeiro Fajóli, secretária do Programa de Pós-Graduação, que sempre esteve disposta a me ajudar nos assuntos acadêmicos e também pelos momentos de bate-papos tão proveitosos.

À querida amiga Daniele Garioli, minha irmã do coração, que me acolheu desde o primeiro dia da graduação, sinto-me integrante de sua família. Obrigada pelos sonhos compartilhados, pelo auxílio nos momentos de angústia, pelo amor e carinho, pela eterna torcida, enfim... é difícil colocar em palavras o que tenho a lhe agradecer.

Às amigas de graduação Livia Brandão, Mariana Costa e Mariana Riva, que me apoiaram e me incentivaram a seguir meu sonho, compreendendo sempre os momentos que estive ausente, dedicados à dissertação.

Aos meus queridos amigos que, mesmo muitas vezes não compreendendo bem o que eu estudava, me deram grandioso apoio e entenderam sempre as minhas faltas, especialmente a Luciana, Priscila, Gabriela, Lorena, Bruna, Thanira e Maria. Incluo nessa lista Ana Paula, Diego, Ricardo e Rogério pelos momentos de reflexão psi!

À direção, à coordenação pedagógica e aos professores da escola onde a coleta de dados foi realizada, aos alunos que participaram desta pesquisa e aos seus pais pela disponibilidade e pela confiança.

À Capes, pelo apoio financeiro.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. MORAL E ÉTICA.....	17
3. AMOR.....	31
4. OBJETIVO.....	47
4.1 OBJETIVO GERAL	47
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	47
5. METODOLOGIA.....	49
5.1 PARTICIPANTES	49
5.2 INSTRUMENTO	51
5.3 PROCEDIMENTO.....	52
5.4 TRATAMENTO DOS DADOS	54
6. ESTUDOS.....	56
6.1 MORALIDADE E CONCEPÇÃO DE AMOR EM CRIANÇAS DE 6 E 9 ANOS	58
6.2 EXEMPLOS SOBRE A IMPORTÂNCIA DO AMOR: ESTUDO COM CRIANÇAS NO CONTEXTO DA MORALIDADE	87
6.3 POSSIBILIDADE DE AMAR MENINO E MENINA: ESTUDO SOB A ÓTICA DE CRIANÇAS	112
6.4 O JUÍZO DE CRIANÇAS SOBRE A POSSIBILIDADE DE AMAR AMIGO, INIMIGO E DESCONHECIDO.....	131
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
8. REFERÊNCIAS.....	168
APÊNDICES IMPRESSOS	178
APÊNDICE A. TERMO DE CONSENTIMENTO PARA A INSTITUIÇÃO	178
APÊNDICE B. TERMO DE CONSENTIMENTO PARA OS RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES.....	181
APÊNDICE C. TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	184
APÊNDICE D. CARTA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	187
APÊNDICES DIGITALIZADOS.....	189
APÊNDICE DA. Artigo “ <i>Amor e moralidade: um estudo com participantes de 5 a 70 anos</i> ”	
APÊNDICE DB. Protocolos das entrevistas	
APÊNDICE DC. Categorias resumidas por questão e justificativa	

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos participantes de acordo com a idade e o sexo.....	49
----------	--	----

Estudo 1: Moralidade e concepção de amor em crianças de 6 e 9 anos

Tabela 1	Exemplos de amor mencionados pelos participantes de acordo com a idade.....	71
Tabela 2	Justificativas dos participantes para os exemplos de amor de acordo com a idade.....	77

Estudo 2: Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade

Tabela 1	Exemplos de amor mais importantes mencionados pelos participantes de acordo com a idade.	95
Tabela 2	Justificativas dos participantes para os exemplos de amor mais importantes de acordo com a idade.	99
Tabela 3	Exemplos de amor menos importantes mencionados pelos participantes de acordo com a idade.	104
Tabela 4	Justificativas dos participantes para os exemplos de amor menos importantes de acordo com a idade.	106

Estudo 3: Possibilidade de amar menino e menina: estudo sob a ótica de crianças

Tabela 1	Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar uma criança do sexo oposto de acordo com a idade.....	118
Tabela 2	Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar uma criança do mesmo sexo de acordo com a idade.....	123

Estudo 4: O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar amigo, inimigo e desconhecido

Tabela 1	Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar um(a) amigo(a) de acordo com a idade.	140
Tabela 2	Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar um(a) inimigo(a) de acordo com a idade.	146
Tabela 3	Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar um(a) desconhecido(a) de acordo com a idade.	150

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Roteiro da entrevista..... 51

Estudo 3: Possibilidade de amar menino e menina: estudo sob a ótica de crianças

Figura 1 Roteiro da entrevista..... 117

Figura 2 Possibilidade de amar uma criança do mesmo sexo: comparação das respostas conforme a idade..... 122

Estudo 4: O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar amigo, inimigo e desconhecido

Figura 1 Possibilidade de amar um inimigo: comparação das respostas conforme a idade..... 145

LISTA DE SIGLAS

BVS-psi – Biblioteca Virtual em Saúde

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCHN – Centro de Ciências Humanas e Naturais

CFP – Conselho Federal de Psicologia

Lilacs – Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde

MS – Ministério da Saúde

Pepsic – Periódicos Eletrônicos de Psicologia

PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Scielo – *Scientific Electronic Library On Line*

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

Alves, A. D. (2011). *A gênese da concepção de amor: um estudo sob a ótica da moralidade*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo. 189 p.

RESUMO

Refletindo sobre a importância das virtudes no desenvolvimento moral, nosso objetivo foi investigar a concepção de amor em crianças. Entrevistamos 40 escolares, de 6 e 9 anos, em uma escola particular de Vila Velha-ES, de acordo com o método clínico proposto por Piaget. Analisamos os exemplos de amor citados, qual seria o mais e o menos importante, o juízo sobre a possibilidade de amar uma criança do sexo oposto, do mesmo sexo, amigo, inimigo e desconhecido. Verificamos que a concepção de amor que as crianças têm é ampla: incluem principalmente *'ações de amor para outrem'* e o *'amor por determinada(s) pessoa(s)'*, que aumentaram com a idade, e *'ações com amor'*, que apresentaram um decréscimo. Estes exemplos também foram considerados os mais importantes pelos participantes, sendo que *'amor por determinada(s) pessoa(s)'* aumentou com a idade. Quando perguntados sobre os exemplos de amor menos importantes, os escolares de 6 anos elegeram as *'ações com amor'*, ao passo que os escolares de 9 anos afirmaram não existir exemplo menos relevante. A maioria dos entrevistados afirmou a possibilidade de amar uma criança do sexo oposto, mesmo sexo e amigo. Entretanto, a minoria confirmou a relação de amor para com o inimigo e, menos ainda, para com o desconhecido. De forma geral, as justificativas se referiram aos vínculos existentes, à consequência positiva para si próprio, à característica positiva do objeto de amor, bem como à observação de experiência vivenciada, e tenderam ao aumento com a idade. Ressaltamos a importância do amor no desenvolvimento, e esperamos incentivar outras discussões sobre essa virtude, contribuindo para propostas de educação em valores morais.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; juízo moral; virtudes; amor.

Alves, A. D. (2011). The genesis of the idea of love: a study from the perspective of morality. Unpublished dissertation, Universidade Federal do Espírito Santo. 189 p.

ABSTRACT

Reflecting on the importance of virtues in moral development, our goal was to investigate the children love concepts. We interviewed 40 students, 6 and 9 years old, in a private school in Vila Velha-ES, according to the clinical method proposed by Piaget. We analyzed the cited examples of love, what would be the most and least important, the judgment about the possibility of loving a child of the opposite sex, of same sex, a friend, an enemy and a stranger. We found that children have an ample concept; including mainly 'giving love to others' and 'love for (a) particular person/people, which increased with age, and 'actions with love', which showed a decrease. These examples were also considered most important by participants, and 'love for (a) particular person/people increased with age. On the least important examples of love, mostly students aged 9 said they did not exist, and the 6-years old elected the 'actions with love'. Most respondents stated the possibility of loving a child of the opposite sex and same-sex friend. However, a minority has confirmed the relationship of love for an enemy, and still less with a stranger. In general, the justifications referred to the existing ties, the positive consequence for oneself, positive feature of the love object and observation of lived experience, and tended to increase with age. We emphasize the importance of love in development and hope to encourage further discussion on this virtue, contributing to proposals for education in moral values.

Keywords: moral development; moral judgments; virtues; love.

Ainda que eu falasse as línguas dos homens e dos anjos, e não tivesse amor, seria como o metal que soa ou como o címbalo que retine.

E ainda que tivesse o dom de profecia, e conhecesse todos os mistérios e toda a ciência, e ainda que tivesse toda fé, de maneira tal que transportasse os montes, e não tivesse amor, nada seria.

E ainda que distribuísse todos os meus bens para sustento dos pobres, e ainda que entregasse o meu corpo para ser queimado, e não tivesse amor, nada disso me aproveitaria.

I Coríntios 13:1-3

1. INTRODUÇÃO

Diariamente somos bombardeados por notícias sobre violências, mortes, desrespeitos, humilhações e indisciplinas. Assim, hoje, o que têm destaque são as mazelas que atingem a sociedade. Nem mesmo as instituições como escola e família, principais propiciadoras do desenvolvimento moral infantil, estão fora desse contexto. A escola, por exemplo, que seria um local de estímulo à cooperação e prática de virtudes, está sendo palco de violências, como chacinas, *bullying* e desrespeitos. Apesar disso, vemos a indignação das pessoas diante dessas mazelas e o esforço por parte das escolas no combate à violência, por exemplo.

Entretanto, em frente a esse quadro, nos questionamos: onde estão as virtudes morais? Há a preocupação para com outrem? Essas indagações nos indicam a necessidade de estudos sobre as virtudes. Segundo La Taille (2001b), as virtudes fazem parte dos pensamentos mesmo das crianças pequenas. Assim, segundo o referido autor, se esse assunto for trabalhado de forma aberta, pode representar um tema rico e sugestivo para a reflexão das crianças e adolescentes, contribuindo para o desenvolvimento moral, uma vez que ajudam “a abrirem o leque dos valores que inspiram suas respostas às perguntas ‘como viver?’ e ‘quem eu quero ser?’” (p. 95).

Sendo assim, dentro do estudo do desenvolvimento moral, optamos por nos dedicar ao estudo das virtudes. Mas qual virtude escolheríamos? Segundo La Taille (2000), todas as virtudes morais são merecedoras de estudos psicológicos, pois elas podem ser fundamentais “para a *alimentação* da gênese da moral na criança” (p. 119). Entretanto, optamos por estudar a virtude do amor.

Mas por que o amor? Responderemos a essa pergunta de forma detalhada nos próximos capítulos, mas podemos destacar brevemente sua importância no desenvolvimento moral. Piaget (1932/1994) refere-se ao amor para explicar o respeito às regras na fase de heteronomia e, ainda, faz menção a sua relevância na autonomia (apesar de não estudá-lo). Comte-Sponville (1999), em *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, dedica seu último capítulo ao amor, e afirma que só necessitamos de moral devido à falta dessa virtude, e, no entanto, só o desenvolvemos moralmente devido ao pouco de amor que temos.

Desta forma, segundo esses autores, o amor está relacionado ao desenvolvimento da moralidade na criança. Entretanto, mesmo diante dessa relevância, esse tema é pouco estudado nessa área. Em nossa revisão de literatura encontramos poucos trabalhos relacionados ao nosso estudo. Pesquisamos, primeiramente, no BVS-psi, no Vocabulário de Termos em Psicologia, quais eram as palavras que permitiriam uma busca eficiente. Selecionamos as palavras: amor, ética, moralidade (moral), valor e virtudes. Investigamos, principalmente, banco de teses da Capes, periódicos Capes, Google Acadêmico, além das bases Scielo, Pepsic e Lilacs. Ressaltamos que utilizamos outras referências consideradas relevantes ao nosso estudo, mesmo não tendo sido encontradas nessas bases. Desta forma, nos próximos capítulos apresentaremos os principais estudos encontrados nessa revisão.

Diante da escassez de estudos na área sobre essa virtude, realizamos uma pesquisa exploratória sobre qual a concepção que as pessoas têm do amor (Alves, Alencar & Ortega, 2010). Para isso, entrevistamos sete pessoas de 5 a 70 anos, cujos principais resultados estão contidos no Capítulo 3 da presente dissertação e o artigo completo encontra-se no Apêndice DA (digitalizado). Com esses dados constatamos diferenças entre as idades dos participantes e as concepções de amor, mas como foi uma pesquisa com poucos

participantes, não foi possível investigar de maneira mais aprofundada essas diversidades. A partir das questões geradas nesta análise, decidimos, em nossa dissertação de mestrado, focar na infância, com maior número de participantes e com um instrumento mais amplo.

Assim, nosso objetivo foi investigar a concepção do amor de crianças de 6 e 9 anos. Para essa análise, no Capítulo 2, *Moral e ética*, apresentamos o desenvolvimento moral proposto por Piaget e discutimos os conceitos de moral e ética para nos referirmos ao tema das virtudes e a sua inserção no campo da moral.

No terceiro capítulo, intitulado *Amor*, discutimos especificamente sobre essa virtude. Trouxemos as discussões de alguns autores sobre a concepção de amor, sua possível existência nos vínculos de relacionamento ou a sua ausência. Discorremos também a respeito de algumas dificuldades do estudo em questão e fizemos um breve relato de trabalhos recentes encontrados em nossa busca.

Após essas considerações, apresentamos, no Capítulo 4, o objetivo geral de nossa investigação, seguido dos objetivos específicos.

A partir disso, no quinto capítulo, estabelecemos a metodologia que foi utilizada em nossa dissertação de mestrado, com a caracterização dos participantes, instrumento de investigação, procedimento e tratamento dos dados.

No Capítulo 6, apresentamos os quatro estudos que originaram de nossos dados, sendo sobre: (1) os exemplos de amor, (2) a importância desses exemplos, (3) a possibilidade de amar criança do sexo oposto e do mesmo sexo e (4) a possibilidade de amar amigo, inimigo e desconhecido.

Por fim, no sétimo e último capítulo, apresentamos nossas considerações finais diante dos principais resultados encontrados, a relação entre as discussões dos estudos, assim como algumas sugestões de trabalhos futuros na área da psicologia da moralidade.

2. MORAL E ÉTICA

Neste capítulo faremos algumas considerações sobre o desenvolvimento do juízo moral proposto por Piaget. Em seguida, abordaremos a concepção de moral e ética por nós adotada, para então, analisarmos o tema das virtudes morais.

Com o objetivo de pensar a moralidade humana, Piaget estudou a moral infantil e escreve, em 1932, o livro *O juízo moral na criança*, que é referência para estudiosos da área. Por meio de situações de jogos e histórias com conteúdos morais, Piaget (1932/1994) analisa a prática e a consciência das regras. Sobre a prática das regras, ele afirma que a criança, até aproximadamente 2 anos, estaria no estágio motor e individual, no qual ela permaneceria no jogo individual, puramente motor. Depois, no segundo estágio, chamado egocêntrico, mesmo que as crianças estejam juntas, cada uma joga para si própria, não havendo preocupação com codificações das regras. Piaget (1932/1994) afirma que o egocentrismo seria uma conduta intermediária entre o individual e o social, sendo que para ser possível a cooperação é necessário estar consciente de seu eu para situá-lo em relação ao pensamento comum.

Assim, segundo Piaget (1932/1994), por volta dos 6 ou 8 anos se desenvolve o terceiro estágio: cooperação nascente. O objetivo no jogo passa a ser vencer seu adversário, assim, as crianças desenvolvem a necessidade de um entendimento mútuo das regras, apesar de ainda não as conhecerem em seus pormenores, uma vez que cada um tem uma opinião pessoal a respeito delas. Aos 11 ou 12 anos inicia-se o quarto estágio, caracterizado pela codificação das regras. As crianças tratam as regras em todos os detalhes e as discutem, assim, os jogos passam a ser regulamentados, e seus códigos, conhecidos por todos.

Sobre a consciência das regras, Piaget (1932/1994) concluiu que a criança passa de uma fase de anomia (pré-moral) a uma fase de heteronomia, podendo chegar à fase de autonomia, se as interações com o meio forem favoráveis. Assim, até os 4 anos de idade, aproximadamente, a criança estaria em uma fase de anomia, na qual, apesar de inserida em um universo de regras sociais, estas não são ainda associadas a valores como o bem e o mal, o certo e o errado. Por meio de acontecimentos físicos como, por exemplo, alternância de dia e noite, e as regras exteriores colocadas pelos pais, como horário de dormir e comer, a criança desenvolve a noção de regularidade. Quando ela começa a perceber que há ações que devem ou não ser realizadas, se referindo à ideia de que as regras apontam para ações que são boas ou más, certas ou erradas, ocorre sua entrada no mundo da moralidade.

De fato, a partir do desenvolvimento da relação de coação, a criança inicia a fase de heteronomia, considerando moralmente correto todo ato que seja uma obediência a regras impostas por uma figura de autoridade. Desta forma, as regras não são elaboradas nem compreendidas pela criança, limitando a segui-las. Além disso, as considera imutáveis e tende a interpretá-las ao pé da letra. Outra característica é a importância dada à responsabilidade objetiva do ato, privilegiando as consequências da ação, e não levando em conta a intenção que a motivou (Piaget, 1932/1994).

Nesse momento, predomina o respeito unilateral, pois a criança respeita os pais por medo e amor – medo de perder o amor e proteção dos pais e medo das punições; e por amor, devido ao apego e admiração que a criança tem pelos pais ou pelas pessoas para ela significativas. Aqui há, portanto, menção ao amor, mas o que sobressai é o medo. Obedecer às regras seria determinado ‘pelo amor’ do outro ou ‘pelo medo de perder o amor’. Logo, a entrada no mundo da moral se dá pela coação, pois se desenvolve o sentimento de obrigatoriedade (Piaget, 1932/1994).

Por meio das interações com outras crianças, as relações de coação podem ser substituídas pelas relações de cooperação. Assim, por volta dos 10 anos, a criança pode apresentar indícios de autonomia, passando a agir inicialmente por princípios de reciprocidade e igualdade entre os parceiros, permitindo o predomínio do respeito mútuo. As regras, agora, podem ser compreendidas e interpretadas. A criança torna-se capaz de fazer suas avaliações morais, julgando a partir de seus princípios. O critério para o juízo moral é a intencionalidade e não mais a consequência da ação (Piaget, 1932/1994).

Ressaltamos que, estando o desenvolvimento moral relacionado ao cognitivo, para que seja possível o pensamento autônomo, é necessária a diminuição do egocentrismo, permitindo assim à criança se colocar na perspectiva do outro. Apesar de não ser nosso objetivo analisar o desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget, devemos esclarecer que, em cada um dos quatro estágios (sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal), o egocentrismo se manifesta de uma forma particular (Piaget, 1964/2004; Wadsworth, 1999).

Assim, no estágio sensório motor (0 a 2 anos, aproximadamente) o egocentrismo relaciona-se à indiferenciação entre o sujeito e os objetos, assim o lactente ainda não tem uma consciência pessoal, que é desenvolvida durante este estágio. Por sua vez, no estágio pré-operatório (por volta de 2 a 7 anos), há confusão entre o ponto de vista próprio com o de outra pessoa, assim a criança não diferencia seus pensamentos dos pensamentos de outrem, dificultando colocar-se na perspectiva do outro, agindo como se tudo acontecesse devido à própria vontade. Desenvolvendo as operações concretas (acerca de 7 a 11 anos), o egocentrismo se manifesta na dificuldade de diferenciar os produtos mentais dos dados perceptuais, desta forma, o pensamento da criança é dependente das suas percepções. Por sua vez, no estágio operatório formal (a partir dos 12 anos, aproximadamente), o

adolescente não diferencia seu mundo do mundo real, assim acredita que é capaz de modificar o mundo, uma vez que este deve se submeter às regras lógicas (Parra, 1983; Piaget, 1964/2004; Wadsworth, 1999).

Podemos considerar, portanto, que o pensamento egocêntrico está presente em todo o desenvolvimento, entretanto a dificuldade de diferenciar seus pensamentos dos pensamentos dos outros, e assim não perceber os desejos alheios, são características do período pré-operatório. Com o desenvolvimento, essa característica tende a diminuir, permitindo a criança reconhecer o ponto de vista do outro, e, juntamente com outros aspectos já discutidos, desenvolver a autonomia.

Após essas considerações que julgamos necessárias, retornamos à discussão a respeito do desenvolvimento moral, concluindo que a moral heterônoma seria a moral da obediência e do respeito unilateral, e a moral autônoma seria a moral da justiça e do respeito mútuo. Piaget (1932/1994) evidencia que nenhuma criança é totalmente heterônoma ou autônoma, apenas se define por uma tendência na qual ela pensa a moral.

Para a compreensão do juízo moral da criança, Piaget (1932/1994) estuda vários aspectos morais, como por exemplo: o roubo; a mentira; o problema da punição e da justiça retributiva; a responsabilidade coletiva e comunicável; a justiça retributiva e a justiça distributiva; a igualdade e a autoridade e a justiça entre as crianças.

A respeito do desenvolvimento da noção de justiça na criança, Piaget (1932/1994) estabelece três grandes períodos. No primeiro, até mais ou menos os 7 anos de idade, a justiça está subordinada à autoridade adulta, assim, a criança considera que é justo o que estiver de acordo com a autoridade. Se estiver em uma situação de escolha entre a obediência e a igualdade, optará em favor da obediência. Entre 8 e 11 anos, aproximadamente, desenvolve-se o segundo período, no qual a igualdade se sobrepõe à

autoridade. Assim, o que é justo não depende da autoridade, mas relaciona-se com a igualdade. Finalmente, o terceiro período, que se inicia por volta dos onze anos, é caracterizado pelo sentimento de equidade, que permite à criança analisar a igualdade, levando em conta as diferenças. Nas palavras de Piaget (1932/1994) “a criança não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos, senão relativamente à situação particular de cada um” (p. 237), logo, não compreende a lei como igual a todos, mas leva em conta as circunstâncias de cada pessoa. Sobre esse último período, o autor destaca que

Na moral, a reciprocidade implica um aperfeiçoamento dos comportamentos em sua orientação íntima, fazendo-os tender por etapas até a própria universalidade. Sem sair da reciprocidade, a **generosidade** – esta característica do nosso terceiro estágio - alia-se à simples justiça: deste modo, entre as formas refinadas da justiça, tais como a **equidade** e o **amor propriamente dito** [grifos nossos], não há mais oposição real (Piaget, 1932/1994, p. 242).

Desta forma, mesmo não sendo seu objetivo estudar sentimentos e virtudes, Piaget (1932/1994) faz menção a algumas virtudes como a ‘generosidade’ e o ‘amor propriamente dito’. Podemos relacionar esse ‘amor propriamente dito’ a juízos ou ações, aproximando-se da autonomia, diferentemente do amor caracterizado pelo respeito unilateral na heteronomia. Vemos, portanto, que as virtudes têm papel significativo no campo da moralidade. Para explanarmos sobre as virtudes e como as mesmas se inserem no campo da moral, devemos, primeiramente, nos remeter a uma discussão da **concepção de moral e ética**.

Entre outros autores, La Taille (2006b) diferencia moral e ética. A moral é um conjunto de regras restritivas, sendo obrigatórias, com a finalidade de garantir a harmonia

do convívio social. Logo, relaciona-se a deveres e, portanto, responderia à pergunta ‘como devo agir?’. Tugendhat (2007) afirma que há diversidade de sistemas morais. Mas, de acordo com La Taille (2006b), há algo que seja comum a todas as expressões de moralidade, que é o sentimento de obrigatoriedade. Assim, cumprir um dever corresponde a uma ‘forma’, mas que pode receber vários conteúdos (por exemplo, o que é dever aqui não é, necessariamente, em outro lugar). Entretanto, esse sentimento de obrigatoriedade não garante saber qual o dever a ser seguido, pois não se trata de perceber a sua ausência ou presença, mas sim sua força.

Por sua vez, segundo La Taille (2006b), a ética corresponde à busca de uma “uma vida que ‘vale a pena ser vivida’” (p. 30). Além disso, para viver essa vida boa, é necessário viver uma vida que faça sentido. Desta forma, a ética está relacionada à pergunta ‘que vida quero viver?’. Remete à ‘expansão de si próprio’ como motivação psicológica e conduz a outra pergunta: ‘para que viver?’; resgatando o sentido da vida. Para responder a isso, é necessário pensar ‘quem ser?’, remetendo à identidade pessoal. Deste modo, “escolher um sentido para a vida e formas de viver é escolher a si próprio, é definir-se como ser” (p. 46).

Para articular o plano moral e o plano ético temos que relacionar os processos de ‘sentimento de obrigatoriedade’ e ‘expansão de si’. Podemos afirmar que o plano ético engloba o plano moral, pois a existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral dependem dos rumos que a expansão de si próprio toma. Além disso, a dimensão afetiva da ação moral tem suas origens nas opções éticas dos indivíduos. Dessa maneira, é necessário conhecer a perspectiva ética que adotam para compreendermos seus comportamentos morais (La Taille, 2006b).

Assim, analisando o plano moral, o referido autor ressalta que a dimensão intelectual é condição necessária às ações reconhecidas como morais. Há três conhecimentos básicos para o ‘saber fazer moral’: as regras, os princípios e os valores. Dessa forma, a ação moral não depende apenas do conhecimento das regras e dos princípios, mas também da consciência de quais são os nossos valores, sendo eles “o resultado de um investimento afetivo” (p. 74), remetendo-nos à energética da vida moral.

Para que esse ‘saber fazer moral’ se torne ação, é necessário o ‘querer fazer moral’, ou seja, a vontade de agir e a intenção com a qual se age (La Taille, 2006b). Esse autor elege seis sentimentos que inspiram um ‘querer agir moral’: medo, amor, confiança, simpatia, indignação e culpa. O medo e o amor são indissociáveis para o sentimento de obrigatoriedade presente na ação moral. Conforme foi mencionado, segundo Piaget (1932/1994), na fase de heteronomia as crianças respeitam as regras impostas pelos adultos por medo e amor: medo do castigo ou de perder o amor das pessoas que representam a figura de autoridade, e amor pelas pessoas que consideram significativas. Esse binômio explicaria o ‘querer fazer’ heterônomo.

Amor e compaixão, ressalta La Taille (2006b), motivam a ação moral, mas não substituem a expansão de si como motivação central. Refere-se ao ‘amor próprio’ como uma supervalorização do ‘eu’, não sendo suficiente, por si só, para garantir a moral. Sendo necessário dar-lhe um valor moral e ético, trabalhar para que não acarrete a imoralidade. Entretanto, ele afirma que o ‘amor de si’, ou seja, a referência às qualidades do eu, é condição necessária para seguir o caminho da moralidade.

Além disso, La Taille (2006b), com base em Aristóteles (384-322 a.C.), assinala que a ética está relacionada ao cultivo das virtudes, pois é por intermédio desse cultivo que

o homem pode atingir a elevação. Dessa forma, faremos agora algumas considerações a respeito das **virtudes morais**.

Comte-Sponville (1999) define a virtude como “uma força que age, ou que pode agir” (p. 7), é um poder específico. A virtude de um ser é o que constitui o seu valor, independente do uso que se faz dela. Por exemplo, a virtude de uma faca é cortar, assim uma boa faca corta bem e esta virtude independe se a faca está na mão de um assassino ou de um cozinheiro; basta à faca cumprir sua função de cortar.

Por sua vez, a virtude de um homem, segundo Comte-Sponville (1999), é maneira de ser e de agir humanamente. A virtude moral é nossa capacidade de agir *bem*, sendo o bem para se fazer e não para contemplar. Ele define as virtudes como sendo “nossos valores morais, se quiserem, mas encarnados, tanto quanto quisermos, mas vividos, mas em ato” (p. 10). Destaca que há várias virtudes, não poderíamos reduzir todas a uma só, nem nos contentarmos com uma delas apenas.

La Taille (2000) reflete que, a partir das virtudes, cada um se entende como ser humano. De suma importância para os homens, elas apontam para as qualidades das pessoas, ou seja, referem-se a um juízo de valor feito sobre um indivíduo. Remetem tanto a uma leitura valorativa da pessoa (assim como os vícios), como a qualidades desejadas.

A importância de estudar virtudes, discute La Taille (2000), se dá pelo interesse universal ao tema, pela sua inserção no que seja moral ou ética e pela relevância psicológica na construção da moral na criança. Todas as virtudes são merecedoras de estudos psicológicos, uma vez que elas podem ser fundamentais “para a *alimentação* da gênese da moral na criança” (p. 119), desempenhando um papel na construção da moralidade. Assim, ajudam as crianças e adolescentes “a abrirem o leque dos valores que inspiram suas respostas às perguntas ‘como viver?’ e ‘quem eu quero ser?’” (La Taille,

2001b, p. 95), remetendo a uma questão ética. É importante estudarmos as virtudes altruístas (ou pró-sociais) como a generosidade e a gratidão, e também a compaixão, a fidelidade, o amor, entre outras.

La Taille (2009a) relata que no passado se falava mais em virtudes do que em vícios (oposto da virtude). A lista das virtudes era maior que a dos problemas a serem superados. Imaginava-se que alguns vícios eram a causa dos demais, como, por exemplo, a ‘preguiça’ sendo “mãe de todos os vícios” (p. 46). Agora, assuntos como consumo de drogas, tabagismo, alcoolismo, desrespeito, assédio sexual, violência, *bullying*, indisciplina, falta de limites, estão sendo discutidos na sociedade e em muita ênfase na educação. Assim, “fala-se mais em mazelas do convívio humano do que em qualidades que deveriam norteá-lo”. (p. 47). O foco estaria, agora, nos vícios, aspectos pessoais contrários às virtudes, e não nas virtudes. Apesar disso, esse autor afirma que o tema das virtudes está reaparecendo, citando, por exemplo, o sucesso de vendas que o livro de Comte-Sponville, *Pequeno tratado das grandes virtudes*, obteve.

Podemos também mencionar vários estudos na área da Psicologia da Moralidade que abordam o tema das virtudes, principalmente sobre justiça (Menin, 2000; Müller, 2008; Sales, 2000; Sampaio, Camino & Roazzi, 2007), generosidade (La Taille, 2006a; Tognetta, 2006; Vale, 2006; Vale & Alencar, 2008a; 2008b; 2009), solidariedade (D’Aurea-Tardelli, 2008; Tognetta & Assis, 2006), gratidão (Pieta & Freitas, 2009; Freitas, Silveira & Pieta, 2009a; Freitas, Silveira & Pieta, 2009b), amor (Alves, Alencar & Ortega, 2010; Costa, 2007,2008), virtudes de uma forma geral (La Taille, 2000, 2001b, 2009a; La Taille et al., 1998; Tognetta, 2007), e ainda outros assuntos como vergonha (La Taille 2002), humilhação (Alencar, 2003; Alencar & La Taille, 2007; Andrade, 2006; Andrade &

Alencar, 2008), homicídio (L. S. Borges, 2004; Borges & Alencar, 2006, 2009) e projetos de vida (Miranda, 2007).

Gostaríamos de evidenciar alguns trabalhos sobre outros temas que possuem proximidade com o do nosso estudo, que é o amor. Dessa forma, mencionaremos estudos sobre generosidade, gratidão e projetos de vida, sendo que a primeira está relacionada a uma ação benevolente, e a segunda, a uma possível resposta à referida ação. Por sua vez, os projetos de vida dizem respeito ao lugar que o outro ocupa na sua realização.

Sobre a generosidade, La Taille (2006a) analisou o papel dessa virtude no universo moral da criança, a partir de dois estudos com crianças de 6 e 9 anos. Ele discorre que a generosidade está presente no início da gênese da moralidade e é mais bem assimilada e integrada à consciência moral do que a justiça nesta mesma fase de desenvolvimento. O autor destaca três aspectos da generosidade: primeiro é o altruísmo, ou seja, no ato generoso, o beneficiário da ação é outrem; o segundo é o fato de que na generosidade há um sacrifício por parte da pessoa que pratica a virtude, ou seja, um 'dom de si'; e o terceiro aspecto é que na generosidade não se dá a outrem o que é de direito, mas o que corresponde a uma necessidade.

Tognetta (2006) investigou a relação entre generosidade e representações de si, em adolescentes de 12 a 15 anos. A autora relata que os adolescentes que possuíam representações de si caracterizadas por conteúdos éticos apresentaram juízos mais evoluídos no que diz respeito à generosidade e à sensibilidade aos sentimentos dos personagens envolvidos nas situações apresentadas. Portanto, afirma existir correspondência entre os juízos morais relacionados a essa virtude e as representações que os participantes têm de si mesmos.

Vale (2006), em sua dissertação de mestrado, também estudou essa virtude entrevistando 30 crianças, nas idades de 7, 10 e 13 anos. Este trabalho deu origem a outros com ênfase na relação entre a generosidade e a satisfação de um interesse próprio (Vale & Alencar, 2008a); possível influência do vínculo existente (amigo, inimigo e desconhecido) para a prática do ato generoso (Vale & Alencar, 2009); possibilidade da ausência de generosidade ser merecedora de punição (Vale & Alencar, 2008b).

Investigando a generosidade em contraposição à satisfação de um interesse próprio, Vale e Alencar (2008a) relatam que a maioria dos participantes (7, 10 e 13 anos) optou pela virtude. É importante destacar que a porcentagem dessa resposta das crianças de 10 anos foi inferior as porcentagens nas demais idades pesquisadas. Com esses dados, as autoras afirmam que a generosidade faz parte do universo moral infantil e adolescente.

No estudo sobre a influência do tipo de vínculo na realização do ato generoso, Vale e Alencar (2009) verificaram que nas situações de amizade e ausência de vínculo (desconhecido), a maioria dos participantes decidiu pela generosidade. No entanto, as crianças de 7 e 10 anos ressaltaram que a generosidade para com um amigo deve ser mais intensa do que para com um desconhecido. Por sua vez, na situação de inimizade, a maioria dos entrevistados decidiu pela ausência de generosidade. Os participantes justificaram suas respostas devido, principalmente, ao tipo do vínculo ou a sua ausência nas três situações. Logo, pode-se afirmar a existência de uma relação entre o vínculo e a generosidade para esses participantes.

A respeito da gratidão, Pieta e Freitas (2009) afirmam que, além de estimular o comportamento moral, ela é importante para a própria constituição da moralidade. A condição necessária à gratidão é a capacidade de sentir satisfação em função de uma ação benevolente.

Freitas, Silveira e Pieta (2009a) entrevistaram 12 crianças, de 5 a 12 anos, apresentando histórias-dilemas que focavam diferentes tipos de ação benevolente. Relatam que a gratidão se desenvolve ao longo da infância. Além disso, defenderam que a educação pode contribuir para esse desenvolvimento, gerando importantes resultados na promoção do bem-estar da criança.

Em outra pesquisa, Freitas, Silveira e Pieta (2009b) concluíram que a maioria dos participantes atribuiu sentimento positivo à personagem beneficiária, não havendo influência do tipo de benfeitor (adulto ou criança). Assim, uma ação benevolente gera satisfação, sendo essa capacidade de experienciar um bom sentimento, condição necessária à gratidão.

Quanto ao projeto de vida, destacamos o estudo de Miranda (2007) que investigou 24 adolescentes, com idades entre 15 a 20 anos. Os participantes afirmaram terem projetos de vida relacionados a bens materiais, relacionamentos afetivos, atividade profissional, formação acadêmica e outros. Para análise das justificativas, Miranda as categorizou como conectadas (quando incluíam outra pessoa em lugar central) ou desconectadas (quando não consideraram a existência de outro, ou este era incluído em lugar secundário). Assim, 52% das justificativas foram conectadas e 48% desconectadas. Conclui o estudo afirmando que a existência dos dois tipos de justificativas pode significar que valores morais e éticos permeiam parte dos projetos de vida dos adolescentes, mas não sua totalidade.

Outra discussão presente na área da moralidade é a realizada por La Taille (2009b) sobre o fato de estarmos vivendo uma cultura do tédio e da vaidade. Ele reflete a respeito do grande número de pessoas com depressão e o aumento dos casos de suicídios, principalmente entre os jovens, e, ainda, sobre a desconfiança existente entre as pessoas e o aumento do número de divórcios. A prioridade das pessoas hoje é a busca de divertimento

e constantes prazeres. Nesse contexto, o outro é invisível, uma vez que cada um busca seus próprios interesses sem se preocupar com quem está ao seu redor, nas palavras de La Taille (2009b): “cada um fica centrado em seu pequeno ‘universo particular’, despreocupado ou inconsciente da presença de outrem e de seus anseios” (p. 201). Esse autor evidencia ainda o culto àqueles que são “vencedores” e os constantes atos de violência.

Porém, La Taille (2009b) ressalta que a violência está sendo cada vez mais discutida e combatida, havendo um aumento de preocupação na defesa dos Direitos Humanos, sensibilidade frente aos que sofreram alguma deficiência, organizações que procuram dar apoio e visibilidade aos que sofrem miséria e exclusão. Apesar da busca por divertimentos constantes, nunca pudemos ter tanto acesso a formas de artes existentes. Além disso, já é um ganho não nos culpamos por causa do prazer. Ainda, por mais que estejamos diante de uma superficialidade nas comunicações, devido ao avanço tecnológico, temos um enriquecimento sobre a possibilidade de nos comunicarmos com diferentes pessoas, a oportunidade de conhecer inúmeros lugares e culturas.

Diante disso, La Taille (2009b) afirma que são nesses aspectos que a educação deve trabalhar, para contribuir com uma cultura do sentido, cultivando a verdade como valor, a memória, incentivando a cultura e as virtudes. Desta forma, esse autor ressalta a importância da escola na formação de valores, uma vez que ela

[...] é uma verdadeira *usina de sentidos*, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo. No entanto, para que essa “usina” realmente produza algo de bom, algo de rico, é preciso que quem a dirige, quem nela trabalha, se disponha a fazê-lo. (p. 80-81).

A partir da relevância dos estudos sobre virtudes e sua relação com a moral, definimos o tema da virtude do amor para nossa pesquisa. Em nosso próximo capítulo justificaremos essa nossa escolha.

3. AMOR

Discutiremos, neste capítulo, algumas considerações sobre a concepção do amor, a importância dos diversos tipos, a sua existência ou não nos vínculos de relacionamento e mencionaremos alguns estudos realizados. Inicialmente, abordaremos a concepção de amor. Segundo Comte-Sponville (1999), necessitamos da moral porque nos falta amor, pois precisamos de coerção para fazer aquilo que, se tivéssemos amor, já teríamos realizado. Assim, a moral é um simulacro de amor, pois “agir moralmente é agir como se amássemos” (p. 243). Ou seja, a moral imita esse amor que nos falta. No entanto, pelo hábito e interiorização, passaríamos a amar, logo, torna-se desnecessário agir como se amássemos. Desta forma, o amor liberta-nos da moral, uma vez que “somente quem ama não precisa mais agir como se amasse” (p. 244). Entretanto, só é possível desenvolvermos moralmente devido ao “pouco de amor, ainda que a nós mesmos, que nos foi dado, que soubemos conservar, sonhar ou reencontrar” (p. 245). Para esse autor, o amor é, portanto, anterior à moral.

O amor permite a moral, e a moral tende ao amor? Comte-Sponville (1999) afirma que sim. Para ele podemos falar em círculo, mas não vicioso, já que o amor não é o mesmo do início ao fim. O amor se transforma e nos transforma. Poderíamos falar em círculo virtuoso, ou seja, o que conduz à virtude (se refere aqui a virtude propriamente, uma virtude ideal).

Mas o que seria o amor? Comte-Sponville (1999) propõe três respostas: *eros*, *philia* e *ágape*. Para definir *eros*, procede da obra de Platão, *O banquete*, principalmente do discurso de Sócrates, que afirma que os objetos tanto do desejo quanto do amor são: o que não temos, o que não somos e o que nos falta. Assim, para Comte-Sponville, *eros* é o amor

mais violento, sendo seu auge a paixão amorosa, caracteriza-se pelo desejo do que falta, ou seja, de se unir à sua outra metade. Mas como essa fusão absoluta é impossível, *eros* é sofrimento e carência, sendo rico em fracasso, ilusões e decepções, e tem sua essência na falta e na possessividade (Comte-Sponville, 1999).

M. de L. A. Borges (2004) discute que esse amor é o presente em histórias como *Tristão e Isolda*, *Romeu e Julieta* e *Os sofrimentos do jovem Werther*, nas quais o sofrimento faz tanta parte do amor que não imagináramos esses personagens felizes para sempre, pois “quão tediosa seria a vida conjugal de Romeu e Julieta, ou de uma possível Senhora Tristão, ou de uma Charlotte preparando o jantar para seu marido Werther!” (p. 9).

Esse, então, é o amor que sofremos: a paixão. Mas há outro tipo de amor, o amor *philia*, que é a amizade. Comte-Sponville (1999) baseia-se em Aristóteles, defendendo que a vida sem a amizade seria um erro, pois a amizade é condição da felicidade. Aristóteles (384-322 a.C.), na obra *Ética a Nicômacos*, livros VIII e IX, afirma que a amizade é extremamente necessária, e que ninguém desejaria viver sem amigos. A amizade pode ser o desejo de partilhar a companhia do outro pelo útil, pelo prazer ou pela virtude. Assim, temos três espécies de amizade, sendo que as pessoas que amam por interesse ou pelo prazer, amam o que é bom para si próprio. Mas a amizade pela virtude, que Aristóteles chama de amizade perfeita, existe entre pessoas boas e semelhantes na virtude. É a vontade de fazer o bem ao amigo, porque são amigos, e não por um interesse ou prazer próprio. Assim, “as pessoas que querem bem aos seus amigos por causa deles são amigas no sentido mais amplo, pois querem bem por causa da própria natureza dos amigos, e não por acidente” (Aristóteles, 384-322 a.C./1992, p. 156).

Além da influência de Aristóteles, Comte-Sponville (1999) é inspirado pelo pensamento spinozista, com a idéia do amor de regozijo pela existência do outro. O amor *philia* não é falta, e nem vontade de se unir à coisa amada. O amor está na alegria, que se soma ao prazer. Desta forma, *philia* é “o amor que fazemos ou damos, é ação” (p. 265), assim refere-se à vontade de fazer o bem um ao outro; é desejar o bem aos amigos por amor a eles. Entretanto, para Comte-Sponville, esse amor não é totalmente desinteressado e gratuito, uma vez que o interesse de nossos amigos também é nosso interesse.

Philia não é como *eros*, pois não é falta; mas é igualdade, partilha e fidelidade. Esse é o amor, por exemplo, das mães pelos seus filhos e o amor paterno. Também pode ser o amor entre marido e mulher, quando se deposita alegria na virtude do outro. Assim, *eros* e *philia* podem se misturar, especialmente entre homens e mulheres: “podemos nos regozijar (*philia*) com o que nos falta (*eros*), querer possuir (*eros*) aquilo cuja existência já é uma felicidade (*philia*), em outras palavras, amar apaixonadamente, ao mesmo tempo em que alegremente” (Comte-Sponville, 1999, p. 275).

Outro autor que também discorre sobre o amor *philia* é Godbout (1999). Ele afirma que a amizade, *philia*, repousa sobre a capacidade de dar e retribuir, sobre a reciprocidade. Exige generosidade e espontaneidade.

Para Comte-Sponville (1999), há também o amor que não é paixão nem amizade, é *ágape*. Este é o amor universal, divino, desinteressado e gratuito, é amar até seus inimigos. Consiste na renúncia de seu prazer, de seu bem-estar ou de seus interesses pelo amor ao outro. Sendo, portanto, “o amor transfigurado em virtude” (p. 306). Distingue-se de *eros*, que é egoísta e motivado pelo que lhe falta. Também se diferencia de *philia*, pois esta nunca é totalmente desinteressada e gratuita, como é *ágape*. Amor *ágape* não é o amor que se dá somente a um amigo, mas ao desconhecido ou ao inimigo.

Portanto, podemos resumir que para Comte-Sponville (1999) há três maneiras de amar (tipos de amor, ou gradações no amor): *eros* (paixão), *philia* (amizade) e *ágape* (caridade).

Devemos mencionar, também, a análise de Bauman (2004). Para ele, “amar é querer ‘gerar e procriar’” (p. 21), ou seja, o amor encontra o seu significado na participação da gênese das coisas, e não no que está pronto e concluído. O amor pode ser a vontade de cuidar e de proteger; mas também guardar, cercar e encarcerar, aprisionando e colocando o detido sob custódia para protegê-lo. Portanto, o amor é possessivo, seguindo a ideia do amor *eros* descrito por Comte-Sponville (1999). Além disso, necessitamos ser amados para termos amor-próprio. Assim, amaríamos a esperança de sermos amados, ou seja, de sermos objetos dignos de amor (Bauman, 2004).

Outro conceito a que podemos nos referir é o proposto por Keleman (1996). Segundo esse autor, o amor inclui a paixão, a vitalidade do desejo e os padrões de intimidade. Ele faz uma crítica de que as pessoas têm pouca compreensão somática sobre o amor, não percebendo que os estilos de amar estão relacionados ao seu tipo corporal. Para o autor em questão, as pessoas só têm a visão abstrata tirada dos jornais, novelas e filmes, imagens da forma como as outras pessoas experienciam o amor e o modo como foram amadas por sua família (sua história familiar do amor). Pensando dessa forma as pessoas seriam agentes passivos. Ele afirma que é na família que podemos aprender ou não o que é o amor, entretanto o modo como amamos não é mera repetição do modo como fomos amados ou como fomos ensinados a amar.

Segundo Keleman (1996), as crianças passam por fases do amor no processo de se tornarem adultas. Ele define quatro estágios, que são: cuidar, importar-se, compartilhar e cooperar. Cada estágio apresenta necessidades que os pais devem atender e que a criança

deve dominar. Essas atividades geram sentimentos que são associados a cada fase. É a natureza desse atendimento dos pais à criança e da criança aos pais que pode resultar em distorções de amor quando adulto.

O primeiro estágio de amor é o cuidar. Nele, há alguém disponível para prover alimento e calor, havendo relação com o contato e a proteção. Por sua vez, no nível seguinte – importar-se –, os pais se importam com suas crianças e, assim, ser objeto de interesse, cria um sentimento de pertença, ou seja, agora se é parte de uma comunidade de corpos. Nesses dois estágios, a criança quer e precisa de um cuidador. Ser cuidado e ser objeto de interesse criam um vínculo, formam estados corporais do que se chama de amor. (Keleman, 1996).

No terceiro estágio – compartilhar – há formação de um sentimento de estar acompanhado, pois gera um relacionamento entre os organismos coordenados um com o outro. Envolve o desejo de revelar seus sentimentos e percepções. A criança constrói uma realidade a partir de seu ambiente subjetivo ou interno (Keleman, 1996).

O cooperar, que consiste no quarto estágio, é o momento em que as pessoas se comprometem com algo maior do que elas. Não é mais uma relação dual, já que envolve toda a família. Nesse momento, todos têm que desempenhar um papel, que requer esforço a longo prazo. Inclui acompanhar, mas envolve uma interação. Keleman (1996) ressalta que nesses dois estágios – compartilhar e cooperar –, a criança já não quer um cuidador, e sim um companheiro.

Assim, de acordo com Keleman (1996), esses quatro estágios geram um vínculo e desenvolvem sentimentos de pertença. Esses estágios prosseguem o tempo todo. O amor é um processo que continua até a morte, o que mudam são essas proporções dos estágios. Elas formam a atividade e os sentimentos que chamamos de amor.

Baseando-se no livro de Keleman, principalmente sobre os estágios de amor, Macedo (2010) nos escreve um belíssimo texto sobre o que seria essencial para um amor florescer. Para ele, são necessárias ações de cuidar, importar-se, compartilhar e cooperar. Cuidar pode se referir a tratar de alguém ou dá-lhe atenção. O autor cita, por exemplo, as mães e os pais que cuidam de seus filhos. Entretanto, Macedo (2010) afirma, que “o amor como cuidado, às vezes pode nos enganar” (p. 1), e questiona se quem está cuidando, cuida pela intenção da ação de cuidar, ou pelo desejo de receber o cuidado.

De acordo com Macedo (2010), para cultivar o amor também é necessário importar-se com alguém ou com a coisa amada. Assim, quem se importa, observa; indicando proteger, ou seja, uma ação do cuidado. Dizer que algo é importante significa que tem valor para a pessoa. Mas também devemos refletir sobre sua possível distorção: “nos importamos ou queremos ser importantes?” (p. 2) Desta forma, estamos nos julgando importantes (com isso cobrando, reclamando, possuindo...) ou estamos realmente nos importando com alguém, e assim amando?

Outro passo para o amor florescer é saber e querer compartilhar. Destacamos que Macedo (2010) não afirma apenas o saber, mas ressalta também o querer. Ao partilhar (deixar partir), sabe-se que não haverá perda e nem prejuízo. No entanto, ele questiona: quantas vezes deixamos de compartilhar por medo de perder? Podemos pensar ainda nos sentimentos de exclusividade e posse dos amantes.

O último estágio, o mais valioso e mais difícil é o cooperar. Diz respeito ao fazer junto em função de algo maior. Não é o amor que damos ao outro, mas ao que estamos fazendo juntos. Baseando-se em Piaget, Macedo (2010) afirma que “cooperar supõe autonomia, respeito mútuo, reciprocidade, responsabilidade, liberdade, trabalho em grupo”

(p. 4). Como nos outros estágios, também devemos ficar atentos se estamos realmente cooperando e em nome de que estamos realizando.

Desta forma, o amor se manifesta como cuidado, dar importância, compartilhar e cooperar, criando vínculos, tecendo relações e realizando projetos. Macedo (2010) finaliza o texto afirmando que o amor já está em nós, mas só o descobrimos na relação com o outro.

Betto e Cortella (2007), no livro *Sobre a esperança: Diálogo*, também definem o amor. Eles discutem que a esperança é o que nos sustenta na vida e sua fonte é o amor à vida, ou melhor, a manifestação da amorosidade no dia a dia. O amor englobaria a esperança e a fé, sendo que todas as pessoas possuem essas três virtudes de alguma forma. Assim, o amor é a fonte de onde emanam a fé e a esperança. Para esses autores, toda relação de amor é uma relação de confiança, de desejo e de expectativa, projetando-se para o futuro. ‘Amor’ define uma relação de completude e igualdade, na qual um não tem poder sobre o outro.

De acordo com Betto e Cortella (2007), cada pessoa teria certa capacidade amorosa (de praticar o amor), assim “há quem chegue, nesta vida, a quase esgotá-la, como Francisco de Assis, madre Tereza de Calcutá ou mesmo Gandhi” (p. 18). Entretanto, temos dificuldade em desenvolver essa capacidade por conta do nosso egoísmo e pela cultura que vivemos, que nos incentiva a pensarmos apenas em nossos próprios interesses.

Em pesquisa que realizamos anteriormente (Alves, Alencar & Ortega, 2010), investigamos a concepção de amor para pessoas de 5 a 70 anos. Entrevistamos sete pessoas, de acordo com o método clínico proposto por Piaget. Nesse trabalho, os participantes de até 20 anos destacaram o amor direcionado a outrem por meio de ações como cuidar, compartilhar ou admirar, mas não definiram quem seria o recebedor da ação.

Entretanto, os mais velhos citaram o amor especialmente à família, aos amigos e ao companheiro. Os argumentos para as escolhas dos exemplos de amor ressaltaram, principalmente, a experiência pessoal ou exemplos de outras pessoas e a consequência positiva desse amor.

Souza e Ramires (2006) também investigaram a concepção de amor para crianças e adolescentes, dentro de um estudo sobre as transformações das relações familiares, particularmente as geradas pelo divórcio. A pesquisa contou com a participação de 85 crianças e adolescentes, entre 5 e 15 anos de idade, de classe média urbana, sendo desenvolvida em duas etapas. Na primeira, com um objetivo mais exploratório, as autoras questionaram 25 participantes sobre o que entendiam por amor, e qual seria a melhor forma de pesquisar sobre “amor” e “relacionamentos amorosos”. A partir disso, elas formularam a segunda etapa, que consistiu na realização de 16 entrevistas em grupo (envolvendo 60 participantes), utilizando figuras que abordavam vários tipos de vínculos afetivos, para estimular as discussões.

Essas autoras verificaram que o amor constitui-se como elo nas diferentes categorias de relacionamento: pais e filhos, amigos e relacionamentos românticos. No discurso das crianças e adolescentes, gostar/amar é uma condição humana, ou seja, “a experiência de gostar de alguém faz parte, inequivocadamente, da vida deles” (Souza & Ramires, 2006, p. 81). Esse gostar/amar dirige-se ao outro e abrange vários sentidos, como o amor romântico, o amor à família e aos animais de estimação. Segundo essas autoras, para as crianças de 5 a 8 anos o amor refere-se a uma ação, sendo definido pelo aspecto perceptivo. Desta forma, amar seria abraçar, beijar, ficar junto, dar uma flor, namorar ou casar; não havendo referências a atributos do outro. Principalmente aos 5 anos, as relações de apego e cuidado são prioritárias. Nesse momento, a sexualidade ainda não tem

importância na concepção que possuem sobre relacionamentos. Além disso, por não possuírem conceitos e modelos representacionais de amor romântico, o “gostar/amar é explicado por meio do pensamento mágico e movido por uma força externa, que transcende o apaixonado e o objeto do seu amor” (Souza & Ramires, 2006, p. 83), utilizam-se da imitação, dos mitos e dos símbolos sociais na tentativa de explicá-lo. Segundo as autoras, aos 8 anos, as crianças mencionam “sentimentos” para definir o amor, entretanto as respostas não apresentam ainda a qualificação de um estado interno, pois o que dá significação ao amar são as ações.

A partir dos 10 anos, além de se referir a ações, o amor começa a ser reconhecido como um estado interno, passando a ser concebido como um sentimento. É também qualificado como algo bom e universal. Esse movimento se torna mais claro e evidente aos 12 anos: o amor é descrito como um sentimento que leva a uma ação ou a um relacionamento, podendo haver ou não a reciprocidade. Ainda é definido pelas emoções que provoca: alegria, felicidade, sorrisos, arrepios. Desta forma, os participantes entre 10 e 12 anos relacionam o amor a sentimento, ação e relacionamento, sendo este último, em geral, o namoro, que é descrito como requerendo maturidade e preparação (Souza & Ramires, 2006).

Por sua vez, para os adolescentes de 14 e 15 anos, o amor é um sentimento que remete a valorização e o reconhecimento da pessoa amada. Assim, podemos constatar o aprofundamento da concepção de amor. Esses jovens compreendem emoções conflitantes e percebem, cada vez mais, as ações e sentimentos dos outros. Além disso, para eles, existem diversos tipos de amor, por exemplo, amor romântico, amor de pai e mãe e amizade, e mesmo em relação ao amor romântico especificamente, discriminam a existência de várias formas de amar, distinguindo o amor e a paixão (Souza & Ramires, 2006). Ao concluir, as

autoras afirmam que essas concepções de amor, presentes nos discursos de seus participantes, estão de acordo com os preceitos amorosos dominantes em nossa cultura, que estabelece o amor como um sentimento universal e natural.

Analisando, agora, a importância dos diversos tipos de exemplos de amor, podemos citar o estudo de Alves, Alencar e Ortega (2010). Seus participantes (5 a 70 anos), após citarem os exemplos de amor, elegeram qual seria o mais e o menos importante. Assim, os participantes de 5, 10 e 15 anos consideraram mais importantes as ações de amor; os de 20 e 70 anos, amor à pessoa da família e o de 30 anos elegeu o amor a Deus. As justificativas para essas escolhas relacionaram-se à consequência positiva, importância, característica própria, sentimento e necessidade própria.

Sobre o exemplo de amor menos importante, Alves, Alencar e Ortega (2010) ressaltam que os entrevistados de 15 e 20 anos não conseguiram eleger, pois acreditavam na importância de todos os exemplos de amor. Os que elegeram, mencionaram o amor por amigo (10 e 70 anos), a coisas materiais (30 anos) e ação com amor (5 anos). Os argumentos remetem para a pouca durabilidade e quantidade do objeto de amor, possibilidade de substituição e a futilidade do exemplo escolhido, indicando uma fragilidade da relação com o objeto de amor citado.

Os dados de Souza e Ramires (2006), por sua vez, ressaltam a importância da família, da amizade e do namoro. O vínculo entre pais e filhos foi considerado por seus entrevistados o mais forte dos vínculos, caracterizado pela irreversibilidade. Os adolescentes de 15 anos complementaram afirmando ser esse amor a base para outros amores e vínculos; estando, portanto, em primeiro lugar em uma hierarquia de vínculos, por ser mais significativo. As autoras relacionam essa importância atribuída ao amor pais-filhos à relação de apego e cuidado, oferecendo uma base segura para a exploração do

mundo, uma vez que o comportamento exploratório é de extrema importância em todas as idades envolvidas nesse estudo. Além disso, afirmam que em segundo lugar estaria o vínculo da amizade, e, em terceiro, o vínculo amoroso romântico. Para alguns participantes, a importância da amizade foi equivalente ao vínculo familiar.

Vejamos com mais detalhes a existência do amor nos vínculos de relacionamento. Investigando sobre o vínculo entre pais e filhos, crianças e adolescentes relacionam o amor às funções de cuidado, proteção, ensinar e dar limites (Souza & Ramires, 2006). As autoras não encontraram diferenças entre as idades, apenas variação no grau de sofisticação das descrições. Desta forma, as crianças de 5 a 8 anos relacionaram o amor no vínculo pais-filhos ao cuidado e compreensão. Os de 10 anos acrescentaram a segurança e a importância de ter os pais como referência. Por sua vez, os de 12 a 14 anos adicionaram a descrição do amor como incondicional, de total disponibilidade e confiança. Além disso, os de 15 anos complementaram afirmando ser esse amor a base para outros amores e vínculos.

Sobre a amizade, os entrevistados consideraram esse vínculo muito importante. As crianças de 5 a 8 anos descreveram a amizade com relação a ações realizadas em conjunto e descrição de aspectos externos. Assim, os amigos são pessoas legais e divertidas, com quem brincam e compartilham objetos, jogos e brinquedos. A amizade pode ser vista como uma relação passageira, que se inicia e termina rapidamente. Entretanto, a partir dos 8 anos, desenvolve-se a noção de que o amor pelos amigos pode continuar mesmo com a distância e o tempo (Souza & Ramires, 2006).

Além dessas ideias, as crianças de 10 anos começam a caracterizar a amizade por conceitos mais abstratos mencionando a união e o companheirismo, surgindo a noção de vínculo definido pela confiança. Assim, “se por um lado a amizade [...] pode ser algo transitório e circunstancial, ela também é percebida como sustentada por um vínculo que

suporta conflitos e inclui o respeito pelas diferenças de perspectivas” (Souza & Ramires, 2006, p. 112).

Por sua vez, os participantes de 12 anos não mencionam mais descrições de ações e aspectos externos, referem-se à confiança, ao respeito, à ajuda mútua, à incondicionalidade e à disponibilidade do amigo. Nessa idade, surge também a possibilidade desse vínculo se transformar em outro tipo de amor, por exemplo, de amigo para namorado. Além disso, os adolescentes de 14 e 15 anos incluíram na concepção que têm da amizade a possibilidade de compartilhar pensamentos e sentimentos íntimos. Desta forma, o amor presente na amizade foi descrito como permanente e irreversível (Souza & Ramires, 2006).

A respeito do vínculo amoroso romântico, a maioria das crianças e adolescentes considerou o amor responsável pela sustentação desse vínculo. As crianças de 5 e as de 10 anos mencionaram o contato físico e a necessidade de maturidade para o namoro, pautada na idade cronológica. A partir dos 12 anos, idéia de maturidade deixou de ser vinculada à idade cronológica. Os entrevistados de 12, 14 e 15 anos incluíram a dimensão de amizade/companheirismo no amor romântico. Assim, as noções que os participantes têm do amor nos vínculos românticos apresentou um grau maior de sofisticação promovido pelo desenvolvimento cognitivo e socioafetivo. As autoras ressaltam que, principalmente a partir dos 10 anos, os participantes demonstraram a idéia de que o vínculo amoroso romântico pode ser rompido, sendo o amor finito. Além disso, as falas das crianças e adolescentes incluíram as noções que possuíam sobre o vínculo conjugal dos pais (Souza & Ramires, 2006).

Sobre essa idéia de finitude do amor, podemos nos referir a Bauman (2004), que considera a existência de uma fragilidade dos vínculos humanos. Ele discorre sobre um “amor líquido”: apaixonar-se e desapaixonar-se seria algo que, para alguns, acontece de

forma fácil, sendo possível, portanto, a pessoa amar mais de uma vez. Declara que o número de experiências que tendem a ser chamadas de amor se expandiu muito; além disso, “a definição romântica do amor como ‘até que a morte nos separe’ está decididamente fora de moda” (p. 19). O casamento do estilo antigo deve ser evitado a todo custo, sendo substituído pelo “vamos ver como funciona” (p. 54), ou então pelo “‘ficar juntos’, de horário parcial ou flexível” (p. 54).

Além disso, Bauman (2004) afirma que os ‘relacionamentos’ têm sido evitados, sendo substituídos pelas ‘relações virtuais’, pois são mais fáceis de serem rompidas, já que são estabelecidas e cortadas por escolha. Assim, o que se espera é que essas “possibilidades românticas” (p. 12) apareçam e desapareçam em uma velocidade cada vez maior e em volume sempre crescente.

Segundo esse autor se investimos numa relação, contamos com o lucro da segurança, ou seja, o apoio quando se precisa, o socorro na aflição, a companhia, o consolo, o aplauso, enfim, esperamos que o relacionamento nos dê uma consequência positiva. Pensando desta forma, o relacionamento seria um investimento como qualquer outro, Bauman o compara ao mercado de ações: os acionistas têm que estar sempre atentos para saber quando é momento de permanecer com as ações ou se desfazer delas. Assim, para ele, também ocorre no relacionamento amoroso: deve-se sempre fazer essa avaliação.

Apesar dessa opinião, podemos citar Godbout (1999), que afirma a existência de amor nos vínculos de relacionamento, discutindo sobre como funciona a dádiva dentro do contexto da família, amigos e desconhecidos. Dessa forma, ele define a dádiva como sendo “qualquer prestação de bem ou de serviço, sem garantia de retorno, com vistas a criar, alimentar ou recriar os vínculos sociais ente as pessoas” (p. 29).

Godbout (1999) refere-se à família como sendo o lugar básico para a dádiva, onde ela pode ser vivida com mais intensidade. Ele evidencia que a própria família se fundamenta numa criação de vínculo de dádiva, pois há transmutação de dois estranhos em familiares, sendo esse o fenômeno básico da dádiva, permitindo a reciprocidade. O que seria mais importante na família é o seu vínculo incondicional, mas isso inclui falta de escolha, pois os parceiros não são escolhidos como na amizade. Em suas palavras, “uma relação livre não é uma relação incondicional, de modo que, assim definida, uma relação de amizade não pode substituir a família” (p. 45).

Na relação com amigos, as estruturas da amizade são mais livres, pois nós que os escolhemos. Existe a reciprocidade, mas esta é diferida no tempo, ou seja, não é imediata, se estende no tempo. Essa reciprocidade é mais marcada do que em outras estruturas, como na família (Godbout, 1999). Esse autor descreve ainda a dádiva a desconhecidos. Pessoas comuns podem manifestar altruísmo, transcendendo esferas pessoais. Ele afirma que religiões encorajam esse tipo de dádiva, o ‘amar ao próximo’, mas ressalta que o próximo deve se referir à humanidade inteira.

Apesar dessa menção ao amor a desconhecidos, Cortella e La Taille (2009) discutem sobre o medo que temos de quem não conhecemos. Cortella descreve que nos anos de 1970, quando estava caminhando em uma rua escura, esperava encontrar alguém, porque o medo existente era de assombração. Hoje, ao estarmos na rua e ouvirmos passos de outra pessoa, temos medo desse outro e desejamos que este seja apenas um defunto. Desta forma, temos medo prévio de quem não conhecemos.

Podemos refletir ainda sobre a possibilidade de amar os inimigos. Betto e Cortella (2007) defendem que o amor deve ser direcionado a estes. Reconhecem que na experiência amorosa há uma relação de reciprocidade “amo enquanto sou amado” (p. 60). Entretanto

há outra possibilidade, a de amar seus inimigos, “amo quem não me ama” (p. 60). Seria a máxima do amor: querer o bem de todos, mesmo que alguém me faça mal.

A partir dessas considerações, verificamos a importância da reflexão sobre o amor. Gostaríamos de nos referir à pesquisa realizada por Costa (2007, 2008), que analisou se essa virtude estaria presente nas representações de si de professores. Em seus estudos, os professores se representaram como apaixonados, relatando atitudes positivas frente à educação, ao ensinar, ao aluno e seu aprendizado. Além disso, os participantes destacaram o amor, a paixão e a alegria como sendo fundamentais para o ensinar. Por conseguinte, o amor aparece como fonte de inspiração para aquilo que fazem.

Além disso, podemos mencionar Capote, Villegas, Brett, Guada, e Capote (2006), que pesquisaram a opinião de estudantes de medicina e odontologia, da Universidade de Carabobo na Venezuela, sobre a hierarquização dos valores. A principal pergunta era: “Em ordem de importância, diga quais são os valores essenciais para o ser humano”. E os valores considerados como mais importantes foram o amor, para os alunos de medicina, e a honestidade, para os de odontologia.

Por sua vez, o trabalho realizado por Terra et al. (2009), em Porto Alegre, com idosos residentes em instituição asilar filantrópica e privada, também discute sobre a hierarquia de valores. Para os entrevistados os valores mais importantes seriam saúde, família, amor e respeito.

Apesar desses trabalhos mencionados, constatamos que o estudo sobre o amor está bastante direcionado ao relacionamento amoroso. Souza e Ramines (2006) afirmam que há variadas fontes dedicadas à análise e discussão do tema do amor romântico na nossa cultura, realizada por historiadores, antropólogos, sociólogos, filósofos e psicanalistas.

Dessa forma, encontramos em nossa revisão de literatura alguns trabalhos que discutem o amor na psicologia. Podemos citar estudos sobre relacionamento amoroso (Alencar, 1993; Almeida & Mayor, 2006; Almeida, Rodrigues & Silva, 2008; Bertoldo & Barbará, 2006; D. R. D. Araújo, 2003; Guedes & Assunção, 2006; Hernandez & Oliveira, 2003; M. de F. Araújo, 2002; Lucena, 2009; Menandro, Rolke & Bertollo, 2005; Neves, 2007; Rios, 2008; Giraldo, Arias, Arce & Serna, 2006; Wagner, Falcke & Meza, 1997); sexualidade (Borges & Nakamura, 2009; Giami, 2008; Paiva et al., 2008); escala triangular do amor de Sternberg (Cassepp-Borges & Martins Teodoro, 2009; Cassepp-Borges & Teodoro, 2007); processo de cura (Boccalandro, 2003); identidade paternal (Teykal, 2007) e relacionados à psicanálise (Almeida, 2008; Antonelli, 2006; Campos, 2002; Darrigo, 1999; H. M. F. da M. Albuquerque, 2002; Falbo, 1998; Mamede, 1997; Peret, 2003; P. G. B. de Albuquerque, 2000).

Desta forma, apesar da importância do tema, percebemos a existência de poucos trabalhos principalmente na área da Psicologia da Moralidade, e, especificamente sobre a concepção de crianças.

Sendo assim, dada a relevância do tema e sua relação com a moralidade, analisamos em nossa dissertação de mestrado a concepção de amor de crianças de 6 e 9 anos.

4. OBJETIVO

4.1 Objetivo Geral

Nosso objetivo é investigar e comparar, em um contexto psicogenético, os juízos de crianças de 6 e 9 anos, no que diz respeito à concepção de amor. Conforme a descrição dos objetivos específicos, serão analisados os seguintes aspectos em relação ao amor: exemplos, importância, possibilidade de amar criança do sexo oposto, mesmo sexo, amigo, desconhecido e inimigo.

4.2 Objetivos Específicos

1. Investigar os exemplos de experiência de amor citados espontaneamente pelo participante e suas justificativas.
2. Verificar qual exemplo, dentre os citados, é considerado o mais importante pelo participante e a justificativa.
3. Pesquisar qual exemplo, dentre os citados, é considerado o menos importante pelo participante e a justificativa.
4. Investigar o juízo do participante quanto à possibilidade de uma criança amar outra do sexo oposto e a justificativa.
5. Averiguar o juízo do participante quanto à possibilidade de uma criança amar outra do mesmo sexo e a justificativa.

6. Verificar o juízo do participante quanto à possibilidade de uma criança amar um amigo e a justificativa.
7. Investigar o juízo do participante quanto à possibilidade de uma criança amar um desconhecido e a justificativa.
8. Pesquisar o juízo do participante quanto à possibilidade de uma criança amar um inimigo e a justificativa.

Desta forma, após a explicitação dos objetivos, apresentamos a metodologia que utilizamos em nosso trabalho.

5. METODOLOGIA

5.1 Participantes

Participaram do nosso estudo 40 crianças de uma escola particular do município de Vila Velha– ES, com idades de 6 e 9 anos, igualmente divididos quanto ao sexo, conforme apresentado na Tabela 1.

TABELA 1.

Distribuição dos participantes de acordo com a idade e o sexo.

Idade	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
6 anos	10	10	20
9 anos	10	10	20
Total	20	20	40

Como nosso objetivo foi investigar aspectos psicogenéticos, escolhemos entrevistar crianças de 6 anos por provavelmente apresentarem características heterônomas. Por sua vez, as crianças de 9 anos possivelmente estão na transição para a autonomia, com o início da cooperação. Ressaltamos que realizamos algumas considerações sobre heteronomia e autonomia no Capítulo 2 da presente dissertação.

Utilizamos, também, como critério de seleção dos participantes, o sexo. Há muitas discussões em torno desse tema na área do juízo moral; Gilligan (1982), por exemplo, afirma que o desenvolvimento moral feminino é diferente do desenvolvimento moral masculino. Segundo essa autora, os meninos seguiriam uma ‘ética da justiça’, e as meninas, uma ‘ética do cuidado’. Por outro lado, autores como Lourenço (1991) e Walker (1984) consideram que as diferenças entre os sexos não interferem nos aspectos morais,

discordando de Gilligan. Assim, apesar de nosso objetivo não ser o de verificar diferenças quanto ao sexo, optamos por entrevistar metade meninos e metade meninas, com a finalidade de anularmos os possíveis efeitos dessa variável. Além disso, pretendemos realizar essa investigação posteriormente, que será efetuada após a conclusão da presente dissertação.

Quanto à classe social, como não tivemos o objetivo de analisar esta variável, optamos por entrevistar crianças de classe média. Jablonski (1991) afirma que a classe média é a grande expositora e impositora de opiniões, atitudes e valores em várias situações. Esse nível socioeconômico também pode ser considerado como veículo das mudanças que podem ser observadas socialmente. Utilizamos este critério para selecionar a escola onde realizamos a coleta de dados, tendo como referência o valor da mensalidade e o bairro onde a escola está inserida. Portanto, escolhemos a referida instituição pelo critério do nível socioeconômico e selecionamos as crianças, por sorteio, levando em consideração a idade e o sexo.

No que diz respeito ao número de participantes, decidimos entrevistar 40 escolares. Delval (2002) ressalta que esta definição deve estar relacionada à quantidade de características dos participantes que, por sua vez, refere-se aos interesses de pesquisa, pois “à medida que aumentamos o número de características da amostra que supomos que tenham incidência sobre os resultados, devemos aumentar o número de sujeitos” (p. 104). Ele afirma que o número ideal de participantes seria 10 por cada grupo, um número menor traria dificuldades na comparação e, portanto, nas conclusões do estudo.

No caso de nosso estudo, pesquisamos idades diferentes (6 e 9 anos) de ambos os sexos. Temos então quatro grupos: meninas de 6 anos; meninos de 6 anos; meninas de 9

anos e meninos de 9 anos. Considerando 10 para cada grupo, chegamos ao total de 40 participantes.

5.2 Instrumento

Realizamos entrevista individual, semiestruturada, com base no método clínico proposto por Piaget (1926/2005, 1932/1994), de acordo com o roteiro da entrevista apresentado na Figura 1.

1.a Cite exemplos de experiências de amor.	
1.b Por que isso é um exemplo de experiência de amor?	
2.a Dos exemplos que você citou, qual você considera o mais importante?	
2.b Por quê?	
3.a Dos exemplos que você citou, qual você considera o menos importante?	
3.b Por quê?	
[Para participantes meninos] ¹	[Para participantes meninas]
4.a Um menino da sua idade pode amar uma menina?	4.a Uma menina da sua idade pode amar um menino?
4.b Por quê?	4.b Por quê?
5.a Um menino da sua idade pode amar um menino?	5.a Uma menina da sua idade pode amar uma menina?
5.b Por quê?	5.b Por quê?
6.a Um menino da sua idade pode amar um amigo?	6.a Uma menina da sua idade pode amar uma amiga?
6.b Por quê?	6.b Por quê?
7.a Um menino da sua idade pode amar um desconhecido?	7.a Uma menina da sua idade pode amar uma desconhecida?
7.b Por quê?	7.b Por quê?
8.a Um menino da sua idade pode amar um inimigo?	8.a Uma menina da sua idade pode amar uma inimiga?
8.b Por quê?	8.b Por quê?

Figura 1. Roteiro da entrevista.

¹ A partir da questão 4, há versão masculina e versão feminina, apresentadas respectivamente à esquerda e à direita na figura.

5.3 Procedimento

As entrevistas foram realizadas com base no método clínico (Piaget, 1926/2005, 1932/1994), que tem o objetivo de compreender o raciocínio da pessoa. Assim, o importante é o processo que leva o participante a elaborar suas respostas, tendo a finalidade de revelar a lógica de seu raciocínio (Alencar & Ortega, 2003, Delval, 2002).

Esse método possibilita intervenção sistemática do pesquisador diante da atuação do sujeito, havendo uma interação, na tentativa de esclarecer as respostas do participante. O pesquisador pode variar as perguntas, argumentações e contra-argumentações, permitindo a formulação ou reformulação das respostas e justificativas do participante.

Castorina, Lenzi e Fernández (1988) apontam o movimento dialético do método clínico, uma vez que as respostas das crianças podem provocar novas perguntas (para completar a informação ou testar uma hipótese) ou promovem uma verificação ou reformulação da resposta. Eles ressaltam que “esse movimento da pergunta à resposta e da resposta a uma nova pergunta tem uma direcionalidade: concentra-se nas respostas infantis” (p. 60). Desta forma, a cada momento da entrevista, o pesquisador tem que formular novas hipóteses acerca das respostas dadas e modificar suas perguntas em função do participante (Alencar & Ortega, 2003, Delval, 2002).

Esse método nos permite, então, explorar novas possibilidades, ressaltar aspectos contraditórios observados na entrevista e contra-argumentar. Isso pode ser feito por meio de perguntas de exploração, de justificação e de controle (ou contra-argumentação). As perguntas de exploração são as que buscam revelar a existência e estrutura da noção investigada; as de justificação legitimam as afirmativas; e as de controle testam a coerência ou apontam para a contradição das respostas do participante quando se apresenta uma

resposta diferente ou contrária da que foi anteriormente dada (Castorina, Lenzi & Fernández, 1988).

Devemos ressaltar que, devido às características do método clínico, ao realizarmos uma investigação, estamos também proporcionando uma intervenção. Canal (2008), em sua tese de doutorado, afirma que, principalmente, as perguntas de controle, que apresentam as contradições ao sujeito, permitem a construção de novos argumentos. Essas novas construções são resultado da intervenção do experimentador. Sendo, dessa forma, impossível dissociar avaliação de intervenção.

Em face do exposto, consideramos que o método clínico é o recurso metodológico mais adequado para atingir os objetivos de nossa investigação.

Quanto à escolha dos participantes, estes foram selecionados por meio de um sorteio, em uma instituição de ensino da rede particular, localizada no município de Vila Velha, com base nas variáveis já mencionadas. Encaminhamos um pedido de autorização para a realização da coleta de dados na escola (termo de consentimento para a instituição), conforme o modelo apresentado no Apêndice A. Os pais ou responsáveis legais dos alunos sorteados foram solicitados a assinar um termo de consentimento (Apêndice B) para a participação das crianças na pesquisa. Por sua vez, os alunos foram esclarecidos verbalmente sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Os escolares foram assegurados de que os dados divulgados não permitiriam o reconhecimento da pessoa entrevistada. Além disso, os participantes de 9 anos assinaram um termo de assentimento, que se encontra no Apêndice C.

Nesses documentos esclarecemos os objetivos e procedimentos da pesquisa, garantimos o sigilo das informações coletadas e destacamos que a pesquisa segue os padrões éticos da Resolução Nº 196/1996 do Ministério da Saúde - MS (1996) e da

Resolução Nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000). Ressaltamos que este trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, conforme carta de aprovação apresentada no Apêndice D.

Quanto à coleta de dados, esta foi realizada individualmente, em uma sala da escola. As entrevistas foram gravadas na íntegra, para posterior transcrição. As gravações foram utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa. Para respeitar o anonimato dos entrevistados, utilizamos nomes fictícios. Para os participantes de 6 anos o nome fictício inicia-se com a letra “A”, e os de 9 anos, com a letra “F”.

5.4 Tratamento dos dados

Priorizamos a análise qualitativa dos dados e utilizamos referências quantitativas em número e percentuais, para o auxílio na apresentação e discussão dos resultados. Delval (2002) afirma que, quando se utiliza o método clínico, é necessário começar a análise de dados pela análise qualitativa, definindo as categorias a partir das respostas dos participantes. Depois que as categorias estiverem formuladas, é interessante usar uma análise quantitativa, que permite ver com mais clareza as mudanças nas concepções. A utilização dos dois tipos de análise possibilita compreender o raciocínio do participante e fazer uma comparação entre grupos.

Conforme propõe Delval (2002), transcrevemos todas as entrevistas (Apêndice DB, digitalizado) e realizamos, posteriormente, a leitura dos protocolos para a categorização dos dados. Nesta etapa, elaboramos categorias detalhadas para as respostas e justificativas dos participantes. Em seguida, listamo-las e agrupamo-las em categorias resumidas, para uma análise por questão do instrumento (Apêndice DC, digitalizado).

Para confirmar se nossas categorias estavam precisas, buscamos um *acordo interjuízes*. Para Delval (2002) é relevante que outra pessoa classifique parte dos protocolos (10 a 20%) utilizando as categorias já definidas. Depois, comparar-se-ia a classificação feita por esse “juiz” e pelo pesquisador, e medir-se-ia o grau de concordância, que deve situar entre 80 a 90%. Contando com a ajuda de uma “juíza”, realizamos a validação das categorias. A “juíza” analisou 30% dos protocolos de entrevistas e suas classificações foram comparadas com as realizadas pela pesquisadora. Com essa análise, obtivemos um índice de 81% de concordância.

Como nosso objetivo de pesquisa está relacionado a um interesse psicogenético, analisamos as categorias resumidas de acordo com as idades dos participantes, o que nos permitiu verificar as diferenças e as semelhanças entre as respostas e as justificativas dos entrevistados das duas faixas etárias.

6. ESTUDOS

Para a apresentação e discussão dos dados encontrados nessa dissertação, elaboramos quatro estudos, que estão organizados em subcapítulos. Desta forma, o presente capítulo está dividido em²: (6.1) Moralidade e concepção de amor em crianças de 6 e 9 anos; (6.2) Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade; (6.3) Possibilidade de amar menino e menina: estudo sob a ótica de crianças; (6.4) O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar amigo, inimigo e desconhecido.

No primeiro analisamos os exemplos de amor citados pelas crianças e as justificativas mencionadas, referindo-se às questões 1a e 1b de nosso instrumento. Ressaltamos que este artigo será submetido à revista *Psicologia: Ciência e Profissão*, Qualis B1, com o título: *Moralidade e concepção de amor em crianças de 6 e 9 anos*.

No segundo, *Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade*, discutimos os exemplos de amor considerados mais e menos importantes pelas crianças e os argumentos citados para essa eleição (questões 2a, 2b, 3a e 3b). Este será enviado à revista *Temas em Psicologia*, Qualis B3.

Por sua vez, no terceiro estudo (*Possibilidade de amar menino e menina: estudo sob a ótica de crianças*) analisamos as questões 4a, 4b, 5a e 5b, a respeito do juízo dos escolares sobre a possibilidade de amar criança do sexo oposto e mesmo sexo. Submeteremos este à revista *Psicologia em Pesquisa*, Qualis B4.

² De acordo com os periódicos científicos escolhidos, todos os estudos que serão apresentados seguem as normas da APA. No entanto, ressaltamos que utilizaremos uma mesma margem e padrões de itálico e negrito, com a finalidade de homogeneizarmos a presente dissertação. Esclarecemos que na ocasião de envio dos artigos, todas as normas específicas serão adequadas de acordo com cada periódico.

Por último, verificamos o juízo dos participantes sobre a possibilidade de amar amigo, desconhecido e inimigo no quarto estudo. Esta análise, intitulada *O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar amigo, inimigo e desconhecido*, refere-se às questões 6a, 6b, 7a, 8a e 8b de nosso instrumento, e será encaminhada à revista *Psicologia em Revista*, Qualis B2.

6.1 Moralidade e concepção de amor em crianças de 6 e 9 anos¹

Ariadne Dettmann Alves

Heloisa Moulin de Alencar

Antonio Carlos Ortega

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Refletindo sobre a importância das virtudes no desenvolvimento moral, nosso objetivo foi investigar as concepções das crianças sobre o amor. Entrevistamos, individualmente, 40 crianças, de 6 e 9 anos, em uma escola particular de Vila Velha-ES, de acordo com o método clínico proposto por Piaget. Solicitamos que cada criança mencionasse exemplos de experiência de amor, e posteriormente, justificasse suas respostas. Os exemplos mais citados foram '*ações de amor para outrem*' (como ajudar e cuidar) e '*amor por determinada(s) pessoa(s)*' (pessoas da família e amigos, entre outros), que aumentaram com a idade; e '*ações com amor*' (como brincar e beijar), que apresentaram um decréscimo. As justificativas ressaltaram, principalmente, a consequência positiva que o exemplo de amor propiciaria, especialmente, a si próprio, ou seja, um interesse próprio que aumentou com a idade. Salientamos que o sentimento foi mencionado tanto como exemplo de amor, como justificativa. Verificamos que a concepção que as crianças têm do amor é ampla, sendo importante, portanto, darmos ênfase no processo de formação dessa virtude, uma vez que o amor auxilia na formação moral. Assim, esperamos incentivar outros

¹ Este estudo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda e co-orientação do terceiro. Os autores agradecem o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a todos aqueles que participaram da pesquisa.

trabalhos e discussões sobre o amor, contribuindo para propostas de educação e auxiliando na formação moral das crianças.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; juízo moral; virtudes; amor.

Morality and conception of love in 6 and 9 years old children

Abstract

Reflecting on the importance of virtues in moral development, our aim was to investigate children's concepts about love. We individually interviewed 40 children, 6 and 9 years old, in a private school in Vila Velha-ES, according to the clinical method proposed by Piaget. We asked each child to mention examples of experiences of love, and then later, to justify their answers. The examples cited were 'giving love to others' (such as helping and caring) and 'love for (a) particular person/ people' (family members and friends, among others), which increased with age, and 'actions with love' (like playing and kissing), which showed a decrease. The reasons pointed out, especially, the positive result that an example of love would provide, especially to them, that is, an interest in oneself that increased with age. We underline that the feeling was mentioned both as an example of love and as a justification. It was verified that the concept children have of love is wide, so it is important, therefore, to give emphasis on the process of formation of this virtue, since love helps in the moral formation. Thus, hopefully we encourage other works and discussions about love, contributing to proposals for education and assisting in the moral formation of children.

Keywords: moral development; moral judgments; virtues; love.

Introdução

Amor é um tema muito presente em filmes, livros, novelas e músicas. Podemos encontrá-lo em discursos filosóficos, estudos da psicologia social, reflexões psicanalíticas ou antropológicas; enfim, é bastante trabalhado, principalmente, se referindo à paixão ou ao amor romântico. Entretanto, nossa inquietação é outra: em meio a um bombardeio de informações, o que pensam as crianças sobre o amor? Como justificam suas concepções? Existe alguma diferença com a idade? Pensando sobre essas questões, realizamos nossa pesquisa.

O pioneiro das pesquisas psicológicas sobre o juízo moral na criança foi Piaget (1932/1994). Ele iniciou seus estudos sobre o desenvolvimento moral analisando a prática e a consciência das regras. Sobre a prática das regras, o autor definiu o primeiro estágio (até aproximadamente 2 anos) como sendo motor e individual, no qual a criança permanece no jogo individual, puramente motor; nesse sentido não podemos falar em regras propriamente ditas. No segundo estágio, chamado egocêntrico, a criança (cerca de 2 a 5 anos) joga sozinha, sem se importar com os parceiros. Mesmo quando estão juntas, elas jogam cada uma para si, sem se preocupar com a codificação das regras. Piaget (1932/1994) afirma que o egocentrismo seria uma conduta intermediária entre o individual e o social, e que para ser possível a cooperação é necessário estar consciente de seu eu para situá-lo em relação ao pensamento comum.

Por volta dos 7 ou 8 anos, segundo o referido autor, se desenvolve o terceiro estágio: cooperação nascente. No jogo, a criança passa a objetivar vencer seu adversário, desenvolvendo-se a necessidade de um entendimento mútuo do jogo. Entretanto, as

crianças deste estágio não conhecem as regras em seus pormenores, e cada um tem uma opinião pessoal a respeito delas. Aos 11 ou 12 anos inicia-se o quarto estágio, a codificação das regras. As crianças tratam as regras em todos os detalhes e as discutem, os jogos passam a ser regulamentados e seus códigos são conhecidos por todos.

Sobre a consciência das regras, Piaget (1932/1994) afirma que a criança até por volta dos 4 anos estaria em uma fase de anomia (pré-moral), pois não tem o conhecimento da regra como sendo coercitiva. Ao entender que há ações que devem ou não devem ser realizadas, desenvolve-se o pensamento heterônomo. Essa fase compreenderia, em relação à prática das regras, o auge do egocentrismo até aproximadamente a metade do estágio da cooperação nascente. A criança aceita que toda regra imposta por uma figura de autoridade é correta, não precisando ser elaborada nem compreendida, apenas obedecida. Considera as regras como imutáveis, tendendo a interpretá-las ao pé da letra. Além disso, ela privilegia as consequências da ação, e não leva em conta a intenção que a motivou. Nessa fase, a criança respeita os pais por medo e amor: medo das punições e de perder o amor e proteção dos pais, e devido ao apego e admiração que tem por eles. Portanto, há o predomínio do respeito unilateral. Dessa forma, a entrada no mundo da moral se dá por coação, desenvolvendo o sentimento de obrigatoriedade (Piaget, 1932/1994).

Interagindo com outras crianças, as relações de coação podem ser substituídas pelas relações de cooperação e de respeito mútuo. Por conseguinte, a criança pode, por volta dos 10 anos, apresentar algumas características de autonomia, possibilitando-a agir por princípios de reciprocidade e igualdade. Passa a compreender e interpretar as regras, permitindo-a fazer suas próprias avaliações morais. Leva em conta a intenção do ato, e não sua consequência. É importante destacarmos que nenhuma criança é totalmente

heterônoma ou autônoma, Piaget (1932/1994) ressalta que é uma tendência na qual a criança pensa a moral.

Para ser possível o pensamento autônomo, é necessária a diminuição do egocentrismo característico do período pré-operatório. Apesar de não ser nosso objetivo analisar o desenvolvimento cognitivo proposto por Piaget, devemos esclarecer que em cada um dos quatro estágios, o egocentrismo se manifesta de uma forma particular. Assim, no estágio sensório motor (0 a 2 anos, aproximadamente) o egocentrismo relaciona-se à indiferenciação entre o sujeito e os objetos. Assim, a criança não tem uma consciência pessoal, que é desenvolvida durante este estágio. Por sua vez, no pré-operatório (por volta de 2 a 7 anos) há confusão entre o ponto de vista próprio com o de outra pessoa, assim a criança não diferencia seus pensamentos dos pensamentos de outrem, dificultando colocar-se na perspectiva do outro, agindo como se tudo acontecesse devido à própria vontade. Desenvolvendo as operações concretas (acerca de 7 a 11 anos), o egocentrismo se manifesta na dificuldade de diferenciar os produtos mentais dos dados perceptuais, com isso, o pensamento da criança é dependente das suas percepções. No estágio operatório formal (a partir dos 12 anos, aproximadamente), o adolescente não diferencia seu mundo do mundo real, assim acredita que é capaz de modificar o mundo, uma vez que este deve se submeter às regras lógicas (Parra, 1983; Piaget, 1964/2004; Wadsworth, 1999).

Podemos concluir que o pensamento egocêntrico se faz presente em todo o desenvolvimento, entretanto a dificuldade de diferenciar seus pensamentos dos pensamentos dos outros, e assim não perceber as intenções alheias, são características do período pré-operatório. Com o desenvolvimento, tende a diminuir, permitindo a criança reconhecer o ponto de vista do outro, e, juntamente com outros aspectos já discutidos, construir a autonomia. Retornando a discussão a respeito da moralidade, a heteronomia

relaciona à moral da obediência, do respeito unilateral e da coação, e a autonomia à moral da justiça, do respeito mútuo e da cooperação. La Taille (2006b) afirma que o sujeito heterônomo obedece à moral devido ao sentimento de obrigatoriedade. O sujeito autônomo, por sua vez, além desse sentimento, elege, entre outros, a equidade e a reciprocidade em suas concepções. Esse autor amplia a discussão no campo da moralidade, primeiramente, refletindo sobre os conceitos de moral e ética. Vejamos suas definições.

La Taille (2006b) discute que a moral refere-se às regras obrigatórias, com a finalidade de garantir a harmonia do convívio social. Relaciona-se a deveres, respondendo a pergunta ‘como devo agir?’. Há, portanto, o sentimento de obrigatoriedade. Por sua vez, a ética remete à busca de “uma vida que ‘vale a pena ser vivida’” (p. 30), elegendo outra pergunta ‘que vida quero viver?’. Assim, temos na ética a ‘expansão de si próprio’ como motivação psicológica. O plano ético engloba o moral, pois saber ‘como devo agir’ depende de ‘que vida quero viver’, ou seja, a dimensão afetiva da ação moral tem suas origens nas opções éticas dos indivíduos. Dessa forma, é a moral que confere legitimidade às opções de ‘vida boa’, assim “confere-lhes as condições necessárias para que mereçam o nome de ética” (p. 60).

La Taille (2006b) discorre, baseando-se em Aristóteles (384-322 a.C.), que a ética se relaciona ao cultivo das virtudes, uma vez que para o homem atingir a elevação é necessário esse cultivo. Destaca que as virtudes são fundamentais para “a *alimentação* da gênese da moral na criança” (La Taille, 2000, p. 119) desempenhando papel na construção da moralidade. Para ele, todas as virtudes morais são merecedoras de estudos psicológicos.

Apesar dessa importância das virtudes morais, La Taille (2009a) relata que hoje o foco está nos vícios (contrário da virtude), nos problemas a serem superados, e não nas virtudes. Agora, assuntos como desrespeito, assédio sexual, violência, *bullying*,

indisciplina, falta de limites, estão sendo discutidos na sociedade. No entanto, o tema das virtudes morais está reaparecendo. La Taille (2009b) ressalta que - apesar de as necessidades de outrem muitas vezes não serem percebidas, demonstrando uma atitude autocentrada das pessoas - há a preocupação na defesa dos Direitos Humanos, sensibilidade frente aos que sofreram alguma deficiência e organizações que procuram dar apoio e visibilidade aos que sofrem miséria e exclusão. Podemos citar, também, diversos temas estudados na área da Psicologia da Moralidade como justiça, generosidade, solidariedade, gratidão, polidez, fidelidade, vergonha, humilhação, entre outros. Mencionaremos mais detalhadamente alguns trabalhos sobre a generosidade devido a sua proximidade com a virtude do amor.

La Taille (2006a) analisou, a partir de dois estudos com crianças de 6 e 9 anos, o lugar da generosidade no universo moral da criança. Ele destaca três aspectos principais dessa virtude: o altruísmo (o beneficiário da ação generosa é outrem), na generosidade há um sacrifício por quem pratica a virtude, e, por último, não se dá a outrem o que é de direito, mas o que é de necessidade. Por sua vez, Vale e Alencar (2008) investigaram a presença da generosidade em contraposição a satisfação de um interesse próprio. Relatam que a maioria dos participantes de 7, 10 e 13 anos optou pela virtude. Assim, pode-se afirmar que a generosidade faz parte do universo moral infantil e adolescente.

Gostaríamos de nos referir, ainda, ao estudo de Miranda (2007) sobre projetos de vida dos adolescentes, e qual o lugar do outro nesses projetos. Os 24 participantes, com idades entre 15 a 20 anos, declararam ter projetos de vida relacionados a bens materiais, relacionamentos afetivos, atividade profissional, formação acadêmica e outros. Para análise das justificativas, a autora as categorizou como conectadas (quando incluíam outra pessoa em lugar central) ou desconectadas (quando não consideraram a existência de outro, ou

este era incluído em lugar secundário). Assim, 52% das justificativas foram conectadas e 48% desconectadas. Conclui discutindo que a existência dos dois tipos de justificativas pode significar que valores morais e éticos permeiam parte dos projetos de vida dos adolescentes, mas não sua totalidade.

Diante dessas reflexões e da relação entre a moral e as virtudes, escolhemos estudar sobre a virtude do amor. Segundo Comte-Sponville (1999), necessitamos de moral porque nos falta amor. Assim, se tivéssemos amor, não precisaríamos de moral. Por sua vez, só desenvolvemos a moral devido ao pouco de amor que temos.

Comte-Sponville (1999) discorre sobre três tipos de amor: *eros*, *philia* e *ágape*. *Eros* é a paixão amorosa, caracterizado pelo desejo do que falta, ou seja, de se unir à sua outra metade. Sendo essa fusão absoluta impossível, *eros* é sofrimento e carência. Por outro lado, *philia* é o amor da amizade. É vontade de fazer o bem um ao outro; é desejar o bem aos amigos por amor a eles. *Philia* é “o amor que fazemos ou damos, é ação” (Comte-Sponville, 1999, p. 265). Entretanto, nunca é totalmente desinteressada e gratuita, uma vez que o interesse de nossos amigos também é nosso interesse. Godbout (1999) afirma que a amizade, *philia*, repousa sobre a capacidade de dar e retribuir, sobre a reciprocidade. Exige generosidade e espontaneidade.

Para Comte-Sponville (1999), há ainda o amor que não é paixão nem amizade, é *ágape*. Este é a caridade, amor divino, universal, desinteressado e gratuito, é amar até seus inimigos. Consiste na renúncia de seu prazer, de seu bem-estar ou de seus interesses pelo amor ao outro. Betto e Cortella (2007) também discorrem sobre a caridade, salientando que o amor deve ser direcionado até aos inimigos. Além disso, cada pessoa teria certa capacidade de praticar o amor, assim “há quem chegue, nesta vida, a quase esgotá-la, como Francisco de Assis, madre Tereza de Calcutá ou mesmo Gandhi” (p. 18). Entretanto, de

acordo com esses autores temos dificuldade em desenvolver essa capacidade por conta do nosso egoísmo e da nossa cultura, que nos incentiva a tornarmos insensíveis às preocupações dos outros.

Sobre isso, devemos nos referir a Bauman (2004). Para ele, se investimos numa relação, contamos com o lucro da segurança, ou seja, o apoio quando se precisa, o socorro na aflição, a companhia, o consolo, o aplauso, enfim, esperamos que o relacionamento nos dê uma consequência positiva. Pensando desta forma, o relacionamento seria um investimento como qualquer outro, podendo ser comparado ao mercado de ações. Os acionistas têm que estar sempre atentos para saber quando é momento de permanecer com as ações ou se desfazer delas. Ele considera, portanto, a existência da fragilidade dos vínculos humanos.

Apesar dessa ideia, podemos citar Godbout (1999), que discorre sobre a existência de amor nos vínculos de relacionamento. Reflete sobre o conceito de dádiva, definindo-a como o ato de dar espontaneamente algo sem garantia de retorno, mas a retribuição pode existir mesmo não sendo desejada. Para esse autor a família seria o lugar básico para a dádiva, onde ela pode ser vivida com mais intensidade. Por sua vez, na relação com amigos, as estruturas da amizade são mais livres, pois nós que os escolhemos. Apesar de existir a reciprocidade, não é imediata, se estende no tempo. Discute ainda sobre a dádiva a desconhecidos, afirmando que religiões encorajam esse tipo de dádiva, o ‘amar ao próximo’, mas ressalta que o próximo deve se referir à humanidade inteira.

Por sua vez, Keleman (1996) considera que o amor inclui a paixão, a vitalidade do desejo e os padrões de intimidade. Salienta que é na família que aprendemos ou não o que é o amor, entretanto o modo como amamos não é mera repetição do modo como fomos amados ou como fomos ensinados a amar. Esse autor descreve que as crianças passam por

quatro estágios do amor no processo de se tornarem adultas. São eles: cuidar, importar-se com alguém, compartilhar e cooperar. Essas atividades geram sentimentos que são associados a cada fase, por meio das relações dos pais com a criança pode resultar em distorções de amor quando adulto.

Macedo (2010) também discute sobre esses estágios de amor descritos por Keleman, afirmando que essas ações (cuidar, importar-se, compartilhar e cooperar) são necessárias para o amor florescer. Mas questiona se ao realizarmos, estaríamos fazendo pelo outro ou por nós mesmos. Além disso, declara que o amor já está em nós, mas só o descobrimos na relação com o outro.

Alves, Alencar e Ortega (2010) perguntaram a sete pessoas de 5 a 70 anos sobre a concepção de amor que possuíam. Os participantes de até 20 anos destacaram o amor direcionado a outrem por meio de ações como cuidar, compartilhar ou admirar, mas não definiram quem seria o recebedor da ação. Por sua vez, os mais velhos citaram o amor especialmente a família, amigos e companheiros. Os argumentos para as escolhas dos exemplos de amor ressaltaram, principalmente, a experiência pessoal ou exemplos de outras pessoas e a consequência positiva que esse amor traria.

Souza e Ramires (2006) também investigaram a concepção de amor em pesquisa sobre casamento, relacionamentos familiares e divórcio, para 85 crianças e adolescentes de 5 a 15 anos. Primeiramente, as autoras indagaram, individualmente, 25 participantes sobre o que entendiam por amor. Os demais foram entrevistados em grupos, com o uso de figuras que abordavam vários tipos de vínculos afetivos, para estimular as discussões.

Com esse estudo, Souza e Ramires (2006) constataram que o amor abrange vários sentidos como o amor romântico, o amor à família, à amizade e a animais de estimação. A concepção que as crianças de 5 a 8 anos têm é do amor como ação (abraçar, beijar, ficar

junto), não havendo referências às características do outro. Elas fazem uso de símbolos na tentativa de explicar o amor, como, por exemplo, o uso de alianças para demonstrar o amor. A partir dos 8 anos definem o amor como sentimento, e esta conceituação torna-se mais frequente e mais detalhada com a idade. Evidenciam o namoro, entre 10 e 12 anos, ressaltando a necessidade de maturidade e preparação para essa relação. Por sua vez, para os adolescentes de 14 e 15 anos, o amor é um sentimento que remete a valorização e reconhecimento da pessoa amada. Em todas as idades, o relacionamento entre pais e filhos foi considerado o vínculo mais forte, caracterizado pela irreversibilidade, evidenciando a importância da relação de apego e cuidado. Os participantes destacaram também a relevância do vínculo da amizade.

Partindo da reflexão desses autores, o objetivo do presente trabalho foi investigar e comparar, em um contexto psicogenético, os juízos de crianças de 6 e 9 anos, sobre a concepção de amor.

Metodologia

Participantes

Participaram do nosso estudo 40 crianças de classe média de uma escola particular do município de Vila Velha– ES: 20 crianças de 6 anos e 20 de 9 anos, igualmente divididos quanto ao sexo.

Instrumento e procedimentos

Os participantes foram selecionados por sorteio, levando em consideração a idade e o sexo. Realizamos entrevista individual, semiestruturada, solicitando que os participantes citassem exemplos de experiências de amor, e, em seguida, que justificassem cada

exemplo mencionado. Utilizamos o método clínico proposto por Piaget (1926/2005, 1932/1994), que nos possibilitou a intervenção sistemática do pesquisador diante da atuação dos sujeitos, na ação de esclarecer as respostas e as justificativas dos participantes.

Destacamos que a pesquisa segue os padrões éticos da Resolução Nº 196/1996 do Ministério da Saúde - MS (1996) e da Resolução Nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000). Desta forma, para realização das entrevistas, obtivemos a permissão da direção da escola e dos pais, ambos por meio de assinatura dos termos de consentimentos. Os alunos foram esclarecidos verbalmente sobre os objetivos, procedimentos da pesquisa e sigilo das informações, e foi respeitada a vontade de participar. Além disso, os participantes de 9 anos assinaram um termo de assentimento.

Tratamento dos dados

Priorizamos a análise qualitativa dos dados e utilizamos referências quantitativas em número e percentuais, para o auxílio na apresentação e discussão dos resultados. Salientamos que as entrevistas foram gravadas na íntegra, para fins, exclusivamente, de pesquisa. A partir das transcrições, elaboramos categorias detalhadas para as respostas e justificativas dos participantes. Em seguida, listamos todas as categorias detalhadas e agrupamo-las em categorias resumidas, para uma análise por questão do instrumento, de acordo com as idades dos participantes; o que nos permitiu verificar diferenças e semelhanças entre respostas e justificativas dos entrevistados das duas faixas etárias. Assim, os dados foram analisados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval (2002).

Para nos referirmos ao participante respeitando o anonimato, utilizamos nomes fictícios, seguidos da idade, entre parênteses. Escolhemos nomes iniciados com a letra “A” para as crianças de 6 anos, e com a letra “F” para os de 9 anos.

Resultados e Discussão

Antes de analisarmos os resultados, esclarecemos que o cálculo das porcentagens foi realizado com base no número de respostas. Utilizamos a seguinte proposição: número de respostas ou justificativas dividido pelo total de respostas ou justificativas de cada idade multiplicado por 100.

Passemos para a apresentação e a discussão dos resultados. Com o objetivo de investigar a concepção de amor dos participantes, solicitamo-lhes que citassem exemplos de experiências de amor. O leitor pode estar se perguntando, se queremos investigar a concepção de amor, por que não perguntar diretamente com a frase ‘o que é o amor?’. Entretanto, no estudo piloto constatamos que formular essa pergunta até mesmo a adultos é uma questão difícil, reduzindo o número de respostas. Indagando de forma indireta, por meio de exemplos, permite uma melhor e maior investigação da concepção.

Portanto, optamos por solicitar exemplos de experiências de amor. Cada participante citou várias respostas, variando de dois a quinze exemplos, sendo que as crianças de 9 anos mencionaram mais exemplos do que as de 6. Apresentamos na Tabela 1 as respostas a essa questão.

TABELA 1.

Exemplos de amor mencionados pelos participantes de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ações de amor para outrem	20	20,6	28	24,6	48	22,7
Amor por determinada(s) pessoa(s)	13	13,4	34	29,8	47	22,3
Ações com amor	32	32,9	13	11,4	45	21,3
Sentimento	5	5,2	12	10,5	17	8,1
Relacionamento amoroso	6	6,2	7	6,1	13	6,1
Ausência de ação de desamor	7	7,2	2	1,8	9	4,3
Amor a natureza e a animal	3	3,1	5	4,4	8	3,8
Amor a Deus	5	5,2	2	1,8	7	3,3
Outros	6	6,2	11	9,6	17	8,1
Total	97	100,0	114	100,0	211	100,0

Verificamos que os exemplos mais citados foram ‘ações de amor para outrem’, ‘amor por determinada(s) pessoa(s)’ e ‘ações com amor’; com número aproximado de respostas. ‘Ações de amor para outrem’ se refere a ações que beneficiem outra pessoa, como: ajudar, doar, cuidar, respeitar, partilhar. Aqui, o outro é o fim da ação, ou seja, o objetivo da ação de amor é direcionado ao outro. Portanto, essa concepção é uma prática virtuosa, conforme assinala Ariele (6 anos): **“Cuidar das crianças pobres”**.

Essa concepção de experiência de amor como uma ação de amor para outrem é semelhante a *philia*, definida por Comte-Sponville (1999) como vontade de fazer o bem um ao outro, é “o amor que fazemos ou damos, é ação” (p. 265). Godbout (1999) também afirma que a *philia* relaciona-se com a capacidade de dar e retribuir, ou seja, ações.

Podemos relacionar esses exemplos de ações de amor à generosidade. La Taille (2006a) ressalta que na ação generosa há sacrifício por parte da pessoa que pratica a virtude, sendo que outrem é o beneficiário da ação. Dessa forma, o amor estaria representado por ações generosas? Para responder a essa questão devemos analisar as justificativas, uma vez que na generosidade nada se reivindica, ou seja, favorece quem é por ela contemplado, não quem age de forma generosa. Por ora, continuemos a apresentação e discussão dos resultados em relação às respostas.

Nossos dados estão de acordo com a pesquisa de Alves, Alencar e Ortega (2010). Eles relatam que ações de amor também foram as mais mencionadas, no entanto, somente os participantes de até 20 anos fizeram menção a elas. Vale ressaltar que esses autores entrevistaram apenas uma pessoa de cada idade. Sendo assim, sugerimos que outras pesquisas possam ser realizadas, com outras faixas etárias e com maior número de entrevistados, investigando se essa concepção se faz presente em outras idades.

Constatamos que a frequência de '*ações de amor para outrem*' aumentou com a idade. É importante refletirmos que, como afirmou Piaget (1932/1994) no que diz respeito à prática das regras, por volta dos 7 ou 8 anos, a criança começa a desenvolver o estágio cooperação nascente, diminuindo o egocentrismo. Passa a se situar em relação ao pensamento comum, e assim, pode cooperar, o que a permite sugerir uma ação de amor para outrem. Além disso, com a diminuição do tipo de pensamento egocêntrico característico do período pré-operatório, a criança pode, no que diz a consciência das regras, desenvolver traços de autonomia, facilitando se colocar no lugar do outro, e, portanto, desejar uma ação para o bem de outrem. Entretanto, destacamos, novamente, a necessidade de outros estudos para verificar se essa concepção de amor se faz presente em outras faixas etárias.

Por sua vez, *'ações com amor'* se refere a ações realizadas com amor, como, por exemplo, brincar, abraçar ou beijar. O foco não está no outro, mas na ação em si, ou seja, o outro é o meio para realização do ato, como na explanação de Adriana (6 anos): **“Um colega ir à casa do outro para brincar. [...] Ir à casa do outro às vezes para brincar, comer um lanchinho... [...] Ou ele pode dormir”**. Esse foi o exemplo mais citado pelas crianças de 6 anos. Pode estar relacionado ao egocentrismo, mais intenso nos mais novos, uma vez que a ação com amor está centrada na própria pessoa; o outro é apenas o meio para realizar essa atividade, mas diminui com a idade.

Se somarmos as duas respostas, *'ações de amor para outrem'* (22,7%) e *'ações com amor'* (21,3%), verificamos que 44% dos exemplos se referem a ações, salientando sua importância na concepção das crianças. Fazendo esse cálculo por idade, encontramos essa menção em 53,5% das respostas dos escolares de 6 anos e 36% das respostas dos de 9, ou seja, houve um decréscimo com a idade. Keleman (1996) e Macedo (2010) também se reportam a ações nas reflexões sobre o amor. O primeiro autor discorre sobre estágios de amor (cuidar, importar-se, compartilhar e cooperar), afirmando que a criança ao nascer receberia essas ações e, posteriormente, também demonstraria o amor por meio de atos. Por sua vez, Macedo (2010) assinala que essas atitudes são necessárias para o amor florescer.

Os dados da pesquisa de Souza e Ramires (2006) demonstram, de forma semelhante, que as crianças de 5 a 8 anos relacionam o amor a uma ação, como abraçar, beijar, ficar junto, dar uma flor. As autoras não analisaram se as ações seriam de amor ou com amor, como fizemos em nosso trabalho. Todavia podemos verificar que as crianças definem o amor por meio da representação de ações.

Outro exemplo citado por nossos participantes foi '*amor por determinada(s) pessoa(s)*', que se refere ao amor por alguma pessoa, podendo esta ser da família, amigo, professor, crianças, ou alguém que acha bonito. Ressaltamos que essa categoria foi a mais mencionada pelos escolares de 9 anos. Gostaríamos de descrever que das 47 respostas, 22 foram para a família e 18 para amigos, as demais se referiram à professora (n= 3), às crianças (n= 2), a alguém que ache bonita (n= 1) e ao próximo, que na concepção do escolar seria a família e os amigos (n= 1). Apesar de não ter sido nosso objetivo investigar quem da família seria o receptor desse amor, dos 22 exemplos, alguns especificavam o amor aos pais (n= 6), às avós (n= 2), aos tios (n= 2) e aos irmãos (n= 2), e os demais citavam a família em geral (n= 10). Nossos dados estão de acordo com os de Souza e Ramires (2006), uma vez que seus participantes (5 a 15 anos) elegeram os pais como vínculo mais forte, evidenciando a influência da relação de apego e cuidado, e consideraram a relação com os amigos sendo muito importante.

Estes vínculos (família e amigos) contribuem para o desenvolvimento da dádiva, segundo Godbout (1999). Ele ressalta que a família serve de base para a dádiva, na qual é vivida com mais intensidade. Na relação com os amigos, existe uma reciprocidade e a estrutura é mais livre, pois nós os escolhemos. Além disso, Piaget (1932/1994) evidencia a importância dos pais e dos amigos ao discorrer sobre heteronomia e autonomia. Com o desenvolvimento da relação de coação (relação com a autoridade), a criança inicia a fase de heteronomia. Assim, ela respeita os pais por medo e amor, desenvolvendo o sentimento de obrigatoriedade e respeito às regras. Por sua vez, as interações com outras crianças favorecem o desenvolvimento da cooperação e respeito mútuo, necessários à autonomia. Dessa forma, a interação com os pais e amigos, no decorrer do seu desenvolvimento, pode estar relacionada ao aumento do número de exemplos sobre '*amor por determinada(s)*

pessoa(s)’ com a idade. Além disso, como discutimos nas *‘ações de amor para outrem’*, a diminuição do pensamento egocêntrico, característico do período pré-operatório, permite a criança se colocar no lugar do outro, e, assim, desejar o amor para outrem.

Nossos participantes mencionaram ainda, exemplo de amor relacionado ao *‘sentimento’*. Foram respostas que remetem, principalmente, ao gostar. Eis a explanação de Floriano (9 anos): **“Provavelmente é quando duas pessoas se gostam muito”**. Souza e Ramires (2006) também constataram essas afirmações na concepção de amor em crianças e adolescentes. As autoras evidenciaram que o desenvolvimento influencia no aumento do número dessas respostas com a idade, estando de acordo com nossos dados, uma vez que a frequência dessa categoria é maior no grupo de 9 anos, também devido ao aumento da facilidade para refletir sobre temas mais abstratos.

Poucos escolares citaram *‘relacionamento amoroso’*. Esta categoria diz respeito, principalmente, ao namorar ou casar; como afirma Adriano (6 anos): **“Amor é querer casar”**. Por sua vez, *‘ausência de ação de desamor’* relaciona o amor à ausência de uma ação realizada com desamor, não chegando a ser uma ação para o bem de outrem. Assim, para Adilson (6 anos), um exemplo de amor é **“não machucar o amigo”**, ou seja, não se trata de uma ação de amor, mas uma ausência de uma ação de desamor (não machucar). Essa resposta foi mais assinalada pelo grupo de 6 anos. Desta forma, a criança não conseguindo definir o que seria amor, ela descreveria o que não é. Essas afirmações demonstram a dificuldade da construção do conceito, e, portanto, com o aumento da idade, desenvolvendo a facilidade de articular os conceitos, as crianças tenderiam a mencionar menos esse tipo de resposta.

Alguns participantes ainda fizeram alusão ao *‘amor a natureza e a animal’*. Apesar de terem como objetivo a concepção de amor visando os vínculos humanos, Souza e

Ramires (2006) também descrevem que o amor a animal de estimação está presente na concepção das crianças e adolescentes.

Além disso, podemos verificar que a categoria menos citada foi '*amor a Deus*'. No estudo de Alves, Alencar e Ortega (2010) com participantes de 5 a 70 anos, essa resposta só foi citada por um dos sete participantes, cuja idade era 30 anos. Sendo assim, conforme discorremos anteriormente, consideramos relevante que outras pesquisas possam ser realizadas, investigando a existência dessa concepção, com maior número de participantes e em diversas faixas etárias.

Em '*outros*' agrupamos as respostas que não poderiam ser incluídas nas categorias anteriores e foram mencionadas com pouca frequência. Tivemos, por exemplo, *o amor a um lugar* (n= 4), principalmente a escola, ou seja, uma referência ao lugar que passam grande parte do dia, salientando sua importância. As crianças também citaram *coração* (n= 2), que podemos considerá-lo como um símbolo do amor. Esse exemplo corrobora a ideia de Souza e Ramires (2006), sobre a utilização, por parte das crianças, de símbolos na tentativa de explicar o amor, quando não dispõem de conceitos e modelos representacionais de amor romântico. Mencionam ainda *paz* (n= 2); *harmonia*; *esperança*; *justiça*; *fé*; *história de amor na televisão*; *respeitar o mundo* (para a criança, respeitar o mundo estaria relacionado a respeitar as regras do sinal de trânsito); *amor pela arte*; *amor pela alimentação saudável* e *amor por roupas*, que também foram agrupados em '*outros*'.

Após as crianças terem citado todos os exemplos, pedimos que justificassem a escolha de cada um, sendo que poderiam dar mais de um argumento para cada exemplo. Vejamos, agora, as explicações dadas pela escolha do exemplo de experiência de amor (Tabela 2).

TABELA 2.

Justificativas dos participantes para os exemplos de amor de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Consequência positiva para si próprio	20	15,9	59	30,1	79	24,5
Sentimento	13	10,3	31	15,8	44	13,7
Característica positiva	18	14,3	25	12,8	43	13,4
Observação de experiência vivenciada	11	8,7	16	8,2	27	8,4
Consequência positiva para outrem	9	7,2	15	7,6	24	7,4
Consequência positiva recíproca	14	11,1	9	4,6	23	7,1
Ausência de consequência negativa	12	9,5	6	3,1	18	5,6
Dever	4	3,2	11	5,6	15	4,7
Argumento circular	13	10,3	2	1,0	15	4,7
Convivência	0	0,0	9	4,6	9	2,8
Outros	11	8,7	12	6,1	23	7,1
Dado perdido	1	0,8	1	0,5	2	0,6
Total	126	100,0	196	100,0	322	100,0

Da mesma forma que os exemplos, os participantes de 9 anos mencionaram mais justificativas do que os de 6 anos. A maior parte dos argumentos diz respeito à *'consequência positiva para si próprio'* que o exemplo de amor proporcionaria. A explicação de Ângela (6 anos) sobre a escolha dos amigos como exemplo de experiência de amor ilustra esse motivo: **“Os amigos porque eles só ficam do meu lado, quando**

estou com problemas, eles me ajudam. [...] Sempre estão do meu lado. [...] Sempre quando alguém me bate, eles me ajudam, eles me defendem, eles brincam comigo”.

Esse raciocínio está de acordo com Bauman (2004), pois, segundo esse autor, quando investimos em uma relação esperamos um retorno: o apoio quando necessitamos, o socorro na aflição, a companhia, entre outros. Desse modo, desejamos uma consequência positiva desse relacionamento. Por sua vez, Comte-Sponville (1999) discute que o amor egoísta é *eros*, a paixão amorosa, ou seja, amar o outro para nosso próprio bem. Ele afirma também que o amor *philia*, apesar de ser amar o outro para o bem dele, não é totalmente gratuito. O amor completamente desinteressado seria *ágape*, o amor universal de amar até mesmo inimigos e desconhecidos. Desta forma, constatamos que em algumas concepções das crianças, há espera de um retorno, não sendo um amor desinteressado, ou seja, não é *ágape*. Além disso, esses argumentos sobre ‘*consequência positiva para si próprio*’ foram os mais citados pelos dois grupos de escolares, apresentando, ainda, um aumento relevante na frequência com o aumento da idade.

Assim, verificamos em nosso estudo, o interesse próprio. Vale e Alencar (2008) investigaram a generosidade em contraposição a satisfação do próprio interesse, e relatam que a maioria (80%) de seus participantes (7, 10 e 13 anos) escolheu a virtude. Entretanto, 26,7% dos entrevistados que optaram pela generosidade, tentaram inicialmente conciliar a ação generosa com a satisfação do interesse próprio. Após a contra-argumentação da pesquisadora mostrando a impossibilidade de satisfazer o próprio interesse e ser generoso, esses participantes decidiram pela virtude. Dessa mesma forma, não podemos afirmar que por existirem argumentos sobre o interesse próprio não há a virtude, uma vez que encontramos variadas explicações, sendo que algumas demonstram a preocupação com o outro, e ainda não tínhamos o objetivo de fazer uma contraposição entre o interesse próprio

e a virtude. Podemos apenas considerar que o interesse próprio se faz presente na concepção de amor das crianças e aumenta com a idade. Entretanto, nos indagamos: com a diminuição do egocentrismo característico do período pré-operatório, e assim, a possibilidade de se colocar no ponto de vista do outro, o interesse próprio não deveria decrescer? Quais seriam os motivos para o aumento desses argumentos? Uma possibilidade pode estar de acordo com Betto e Cortella (2007) que afirmam que somos influenciados por nossa cultura egoísta, que nos incentiva a defender primeiramente nossos próprios interesses. Além disso, La Taille (2009b) ressalta que muitas vezes em nossa sociedade o outro é invisível, uma vez que suas necessidades não são percebidas, demonstrando uma atitude autocentrada das pessoas. Desta forma, o acréscimo desses argumentos com a idade estaria relacionado à cultura? Para responder a essas questões, sugerimos que outras pesquisas possam ser realizadas, compreendendo as faixas etárias posteriores do nosso estudo e com o objetivo de contrapor a virtude do amor e o interesse próprio.

Em seguida, verificamos motivos sobre o *'sentimento'* e a *'característica positiva'* do exemplo citado, com número aproximado de respostas. Vejamos a justificativa de Fabiana (9 anos), que corresponde a explicação sobre *'sentimento'*: **“Ah, porque a gente sente amor por eles [pessoas da família]”**. Assim, o amor se justifica pelo sentimento que a entrevistada sente pela família. Ressaltamos que essa categoria também foi citada como exemplo de experiência de amor, demonstrando sua importância na concepção das crianças, e, da mesma forma que na questão anterior, aumentou com a idade, devido ao seu desenvolvimento, passando a compreender melhor os sentimentos. Os dados da pesquisa de Alves, Alencar e Ortega (2010) também demonstram uma frequência maior desse tipo de argumento, principalmente pelos participantes maiores de 30 anos. Diante da frequência

das respostas e justificativas sobre o *'sentimento'*, consideramos relevante que novas pesquisas sejam realizadas, para compreender seu papel na concepção de amor de crianças, e verificar se permanece o aumento no decorrer do desenvolvimento.

Por sua vez, *'característica positiva'* estabelece que o exemplo citado é amor devido a seus próprios atributos, e estes são positivos. Um exemplo: **“Porque os amigos são muito bons. [...] Eles são legais”** (Flávio, 9 anos), assim, amaríamos os amigos devido a suas características. Refletimos que esses atributos de outrem podem resultar em uma consequência positiva para si próprio, e, portanto, estar relacionado a um interesse próprio. Souza e Ramires (2006) afirmam que as crianças de 5 a 8 anos não se referem a atributos do outro em suas concepções de amor. Entretanto, no presente trabalho, encontramos essa justificativa nos dois grupos pesquisados (6 e 9 anos).

Dada essa importância às características positivas do outro, como ficaria o amor aos inimigos (que possivelmente não é possuidor de atributos positivos) e aos desconhecidos (que não sabemos suas qualidades)? Não estaria presente o amor *ágape* descrito por Comte-Sponville (1999) e defendido por Godbout (1999) e Betto e Cortella (2007)? Apesar de grande referência a qualidades de outrem, podemos analisar outros argumentos (veremos no decorrer do texto) que demonstram ao menos um indício desse tipo de amor nas concepções das crianças.

Em *'observação de experiência vivenciada'* consideramos tanto as explicações que relatavam a experiência própria quanto à vivida por outras pessoas. Constatamos, portanto, a influência das experiências na formulação de suas concepções. Outro motivo para a escolha do exemplo de amor foi pela *'consequência positiva para outrem'*, ou seja, é amor devido a uma consequência positiva, mas o que a diferencia de *'consequência positiva para si próprio'* é o fato de quem se beneficia do objeto de amor: neste último, quem se

beneficia é a própria pessoa; já no primeiro, o beneficiado do amor é a outra pessoa. Eis o depoimento de Fabrícia (9 anos), que justifica o exemplo de ajudar a senhora a atravessar a rua: **“Porque foi bom para aquela senhora, já que ela não estava sabendo atravessar direito”**. Podemos relacionar esse argumento com o amor *ágape*, pois como afirmou Comte-Sponville (1999) não exige reciprocidade, não espera nada em troca. Entretanto, não podemos afirmar que se trata desse tipo de amor, pois *ágape* é amar até nossos inimigos, consiste na renúncia de nosso bem-estar pelo amor ao outro, características que não são possíveis de ser verificadas nessas justificativas.

Temos, ainda, *‘consequência positiva recíproca’*, na qual ambos são beneficiadores do exemplo. Analisemos a explanação de Alana (6 anos) para o exemplo de duas pessoas se beijarem: **“Porque as duas pessoas se sentem bem”**. Desta forma, beijar é amor, pois remete a uma consequência positiva para as duas pessoas que se beijam. Essa explicação não se refere só a si próprio (como na *‘consequência positiva para si próprio’*) e nem somente ao outro, (como na *‘consequência positiva para outrem’*), o que nos faz refletir se seria uma transição entre as duas. Além disso, fazendo uma comparação com os dois grupos, *‘consequência positiva recíproca’* apresentou um decréscimo com a idade, podendo evidenciar que a reciprocidade tornou-se menos necessária aos escolares de 9 anos.

Somando os argumentos sobre a *‘consequência positiva para si próprio’* (24,5%), *‘consequência positiva para outrem’* (7,4%) e *‘consequência positiva recíproca’* (7,1%) chegamos a um total de 39%. Assim, a escolha do exemplo de amor está pautada no retorno que esse pode trazer, principalmente para si próprio. Analisando essa relação do amor e o interesse próprio, gostaríamos de citar o estudo de Miranda (2007). Ela analisou o lugar do outro nos projetos de vida de adolescentes, e concluiu que 52% das justificativas

para escolha desses projetos eram conectadas (incluíam outra pessoa, grupo ou instituição) e 48% eram desconectadas (não se referiam a outro, ou este apresentava papel secundário). Apesar de não ter sido nosso objetivo verificar o lugar do outro na concepção de amor, podemos constatar que as justificativas sobre a consequência positiva do exemplo se referem mais a si próprio do que ao outro. Fazendo a correspondência com a categorização realizada por essa autora, poderiam ser argumentos desconectados. Ressaltamos, portanto, a necessidade de trabalhos que discutam essa relação entre o outro e a satisfação de um interesse próprio.

Outra justificativa mencionada evidencia a *'ausência de consequência negativa'*, desta forma, o exemplo é amor não por uma consequência positiva, mas pelo fato de não ter ocorrido uma consequência negativa. Antonio (6 anos) afirma que brincar é experiência de amor **“Porque a gente não pode deixar o colega triste no parquinho”**. Demonstram a dificuldade em explicar a escolha do exemplo de amor, sendo referidas principalmente pelos escolares mais novos, sendo assim, desenvolvendo a capacidade de articular conceitos, as crianças tenderiam a assinalar menos argumentos como esse. Foram citados também motivos que remetem a uma obrigação, ao *'dever'*. Por exemplo, a Felícia (9 anos) explica que respeitar as pessoas é amor **“porque tem que ter o respeito [...]. Tem que ter respeito pelas pessoas”**, ou seja, é amor devido ao que deve ser feito.

Tivemos um número considerável de *'argumento circular'*, destacando a dificuldade de algumas crianças em explicar suas respostas. Piaget (1932/1994) atribui esse fato à heteronomia, uma vez que nessa fase as regras são impostas à criança (são dadas por outro, superior a ela), ela as aceita cegamente e não desenvolve sua própria concepção, tendo dificuldades em argumentar seus pensamentos. Ressaltamos que a frequência desse tipo de justificativa apresentou um decréscimo com a idade, uma vez que os escolares de 9

anos possivelmente estão desenvolvendo o pensamento autônomo e seus próprios conceitos, assim como justificando suas escolhas.

A categoria menos citada foi sobre a *'convivência'*. Vejamos a justificativa de Fabiana (9 anos) para a escolha do exemplo amor pelos animais: **“Porque os animais ficam com a gente, convivem com a gente”**. É importante destacar que *'convivência'*, foi mencionada somente pelos mais velhos. Vemos a importância atribuída aos relacionamentos e aos vínculos por essas crianças.

Em *'outros'* agrupamos as justificativas sobre *consequência positiva indefinida* (n= 8), *necessidade* (n= 5), *não soube responder* (n= 4). Ainda, fizeram parte dessa categoria os argumentos sobre o fato de *desejar um relacionamento amoroso; mostrar que aprendeu o que foi ensinado; saber que a outra pessoa merece; se não respeitar a pessoa, não a amaria; não saber até quando poderá ver a pessoa*, por isso deveria fazer tudo de bom para ela; e *nunca esquecer o exemplo de amor*. Por sua vez, apesar de termos solicitado, dois exemplos não foram justificados, constituindo-se como *'dado perdido'*.

Considerações Finais

Nesse estudo pudemos verificar que a concepção que as crianças têm do amor é ampla: incluem ações de amor para outrem, amor a família e amigos, ações em que não há referência ao outro, sentimento, relacionamento amoroso, entre outros. Constatamos que os exemplos diretamente relacionados para o bem de outrem (ações de amor para outrem e amor por determinada pessoa) e sobre o sentimento aumentaram com a idade, enquanto que os exemplos nos quais as ações que não tem o outro como foco, diminuíram. Os participantes justificaram principalmente pela consequência positiva para si próprio, que

aumentou com a idade. O sentimento, além de ser citado como exemplo, também foi mencionado como argumento.

Diante desses dados, apesar do interesse próprio estar contido principalmente nas justificativas da consequência positiva para si que o exemplo de amor proporcionaria, podemos ressaltar que o amor para o bem do outro já está presente nas respostas das crianças, especialmente nos exemplos de ações de amor e amor por determinada pessoa, nos quais o amor é direcionado a outrem. Assim, sugerimos que outras pesquisas possam ser realizadas sobre esse tema, investigando, principalmente, um maior número de faixas etárias, inclusive com adolescentes, adultos e idosos, para que se verifique essa evolução no decorrer do desenvolvimento.

Além disso, devemos refletir sobre a influência da família e da escola nesse processo de construção, e verificar o papel da educação no desenvolvimento das virtudes. Uma vez que o amor auxilia na formação moral, é importante darmos ênfase no processo de construção dessa virtude. Sendo assim, apesar de esse artigo ter sido uma abordagem inicial ao tema do amor na área da moralidade, esperamos que possa incentivar outros trabalhos e discussões sobre essa virtude, gerando resultados para propostas de educação, auxiliando na formação moral das crianças.

Referências

- Alves, A. D.; Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2010). Amor e moralidade: um estudo com participantes de 5 a 70 anos. *Revista de Ciências Humanas*, 44 (2), 363-380.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Betto, Frei, & Cortella, M. S. (2007). *Sobre a esperança: diálogo*. Campinas, SP: Papirus.

- Comte-Sponville, A. (1999). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Godbout, J. T. (1999). *O espírito da dádiva*. (P. C. F. X. Guillaume, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Keleman, S. (1996). *Amor e vínculos. Uma visão somático-emocional*. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 109-121.
- La Taille, Y. (2006a). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 9-17.
- La Taille, Y. (2006b). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009a). As virtudes segundo os jovens. In Y. La Taille, & M. S. de S. Menin (Orgs). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 46-69). Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009b). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Macedo, L. (2010). *Para um amor florescer*. Trabalho não publicado. Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 4 maio, 2011, de <http://paulofreirejundiai.blogspot.com/2010/09/artigo-do-prof-dr-lino-de-macedo.html>.
- Miranda, F. H. F. (2007). *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Parra, N. (1983). *O adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira.

- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2004). *Seis estudos de psicologia* (24ª ed., M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).
- Piaget, J. (2005). Introdução - Problemas e Métodos. In *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida, SP: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).
- Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Psicologia com seres humanos.* (2000). Brasília: CFP.
- Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.* (1996). Brasília: MS. Recuperado em 20 de abril de 2010, de <http://www.conselho.saude.gov.br>.
- Souza, R. M. de, & Ramires, V. R. R. (2006). *Amor, casamento, família, divórcio... e depois, segundo as crianças*. São Paulo: Summus.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 423-431.
- Wadsworth, B. J. (1999). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget* (5ª ed.). São Paulo: Pioneira.

6.2 Exemplos sobre a importância do amor: estudo com crianças no contexto da moralidade¹

Título abreviado: Importância do amor

Ariadne Dettmann Alves

Heloisa Moulin de Alencar

Antonio Carlos Ortega

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Esse estudo investigou os juízos de crianças sobre as escolhas dos exemplos de amor mais e menos importantes. Entrevistamos individualmente 40 escolares de 6 e 9 anos, utilizando o método clínico proposto por Piaget. Foram considerados mais importantes, principalmente, *'amor por determinada(s) pessoa(s)'*, que aumentou com a idade, *'ações de amor para outrem'* e *'ações com amor'*. A maioria das justificativas para essa escolha foi relacionada à *'consequência positiva para si próprio'*, que aumentou com a idade. Sobre os exemplos de amor menos importantes, principalmente os escolares de 9 anos afirmaram não existir, e os de 6 anos elegeram as *'ações com amor'*. Os argumentos para a escolha desses exemplos foram, especialmente, pela sua *'pouca importância'*, que apresentou um acréscimo com a idade. A partir dessas considerações, este artigo amplia a discussão sobre a importância do amor no desenvolvimento, contribuindo com subsídios para propostas de intervenção na educação em valores morais.

Palavras-chave: desenvolvimento moral, juízo moral; virtudes, amor

¹ Este artigo é derivado da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda e co-orientação do terceiro. Os autores agradecem o apoio financeiro da CAPES e a todos aqueles que participaram dessa pesquisa.

Examples on the importance of love: a study with children in the context of morality

Short Title: The importance of love

Abstract

This study investigated children's judgments about the choices of most and least important examples of love. We interviewed 40 school children aged 6 and 9 years old, individually, using the clinical method proposed by Piaget. On the most important examples chosen, were considered, above all, 'love for particular (s) person (s), which increased with age', 'actions of love to others' and 'actions with love'. Most of the justifications for this choice were related to 'positive results for oneself', which increased with age. On the least important examples of love, the students aged 9 mainly, said they did not exist, and the 6-years old elected the 'actions with love'. The arguments for the choice of these examples were, especially, for their 'minor importance', which showed an increase with age. From these considerations, this paper extends the discussion on the importance of love in the development by contributing with support for proposals to intervention in education in moral values.

Keywords: moral development, moral judgments, virtues, love

Introdução

Com o objetivo de compreender a concepção de amor de crianças, investigamos o grau de importância dos exemplos de amor, ou seja, quais exemplos de amor citados pelos participantes seriam considerados mais e menos importantes. Para isso, primeiramente analisaremos os conceitos e a importância do amor, de acordo com alguns autores, e sua relevância na área da moralidade.

Para definir o amor, Comte-Sponville (1999) propõe três formas: *eros*, *philia* e *ágape*. *Eros* é a paixão amorosa, sendo caracterizado pelo desejo do que falta, assim é sofrimento e carência; é amar o outro para nosso próprio bem. Por sua vez, *philia* é o amor da amizade, é a vontade de fazer o bem um ao outro. Godbout (1999) também discorre sobre o amor *philia*, relacionando-o a ação, ou seja, é capacidade de dar e retribuir. Para Comte-Sponville (1999), há ainda o amor *ágape*, no qual não se espera nada em troca, sendo, portanto, gratuito. É o amor sublime, pois é amar a todos, inclusive os desconhecidos e os inimigos.

Keleman (1996) discorre sobre estágios do amor, nos quais as crianças passariam no processo de se tornarem adultas, são eles: cuidar, importar-se com alguém, compartilhar e cooperar. Na relação da criança com os pais, essas atividades geram sentimentos que são associados a cada fase. Assim, aprenderíamos (ou não) o que é o amor na família, entretanto o modo como amamos não é apenas repetição do modo como fomos amados ou como fomos ensinados a amar. Com base em Keleman, Macedo (2010) afirma que essas ações (cuidar, importar-se, compartilhar e cooperar) são necessárias para o amor florescer. Questiona, entretanto, se ao realizarmos esses atos, estaríamos fazendo pelo outro ou por nós mesmos.

Por sua vez, Bauman (2004) descreve um amor possessivo e egoísta. Para ele, se investimos numa relação, esperamos um retorno: o apoio quando se precisa, o socorro na aflição, a companhia, o consolo, o aplauso, por exemplo. Discute sobre um ‘amor líquido’, uma vez que apaixonar-se e desapaixonar-se seria algo que, para alguns, acontece de forma fácil. Além disso, as pessoas não buscariam mais um ‘relacionar-se’, uma vez que pode haver a possibilidade de um relacionamento indesejável e difícil de romper. Com a era digital, os ‘relacionamentos’ estariam sendo substituídos por relações mais frágeis,

permitindo maior facilidade em seu rompimento. Essas reflexões consideram, portanto, a existência da fragilidade dos vínculos humanos.

Betto e Cortella (2007) refletem sobre o amor, mas discutem que nossa cultura estimula nosso egoísmo, dificultando o desenvolvimento do próprio amor. La Taille (2009) também evidencia uma busca de interesses próprios, na qual as pessoas não se preocupam com quem está ao redor; outrem é, portanto, invisível. Além disso, esse autor afirma que a prioridade das pessoas hoje é a busca de divertimento e constantes prazeres. Apesar dessas influências, concordamos com La Taille (2009), quando ele afirma que a educação deve contribuir para a formação de uma cultura do sentido, tendo a verdade como valor e incentivando as virtudes.

Godbout (1999) reflete sobre a dádiva, que corresponderia ao ato de dar algo, espontaneamente, sem garantia de retorno. No entanto, a retribuição pode acontecer mesmo não sendo desejada. Para ele, a relação com a família e com os amigos contribuem para essa prática. Comte-Sponville (1999) afirma que a virtude do dom (dádiva) é a generosidade. La Taille (2006a) discute que na ação generosa não se dá o que é de direito, mas o que é de necessidade. Esse autor ressalta que, além do beneficiário do ato generoso ser outrem, há sacrifício por parte da pessoa que pratica a virtude.

A partir dessas reflexões, gostaríamos de mencionar o estudo de Vale e Alencar (2008) sobre generosidade, devido à sua proximidade com a virtude do amor. Elas investigaram a presença dessa virtude em contraposição à satisfação de um interesse próprio, em crianças e adolescentes (7, 10 e 13 anos). Descrevem que a maioria de seus participantes optou pela ação generosa, entretanto alguns entrevistados (26,7%) tentaram inicialmente conciliar a generosidade com o auto-interesse. Assim, as autoras afirmaram que a generosidade faz parte do universo moral infantil e adolescente.

Retomando a discussão sobre o amor, constatamos, a partir das considerações anteriormente mencionadas, que suas definições são variadas. Diante dessa diversidade, nos indagamos: dentro do conceito que as crianças têm do amor, qual concepção elas considerariam mais importante? E qual seria a menos importante?

Podemos citar a pesquisa de Alves, Alencar e Ortega (2010) que, investigando a respeito da concepção de amor, questionaram sete pessoas com idades entre 5 e 70 anos sobre o exemplo de amor mais e menos importante. Os exemplos eleitos como mais importante foram principalmente '*ações de amor para outrem*' (participantes de 5, 10 e 15 anos), '*amor à pessoa da família*' (20 e 70 anos) e '*amor a Deus*' (30 anos). As justificativas das escolhas dos exemplos de amor relacionam-se à consequência positiva, importância, característica própria, sentimento e necessidade própria.

Sobre o exemplo de amor menos importante, Alves, Alencar e Ortega (2010) afirmaram que alguns entrevistados (15 e 20 anos) não conseguiram eleger, pois acreditavam na relevância de todos os exemplos de amor. Os que escolheram, mencionaram o amor por amigo (10 e 70 anos), a coisas materiais (30 anos) e ação com amor (5 anos). As justificativas remetem para a pouca durabilidade e quantidade do objeto de amor, possibilidade de substituição e a futilidade do exemplo escolhido, indicando uma fragilidade da relação com o objeto de amor citado.

Por sua vez, Souza e Ramires (2006) investigaram a concepção de amor nos vínculos de relacionamento. Entrevistaram 85 crianças e adolescentes entre 5 e 15 anos. Seus dados ressaltaram a importância da família, da amizade e do namoro. A relação entre pais e filhos foi considerada a mais forte, caracterizado pela irreversibilidade. Os adolescentes de 15 anos complementaram afirmando ser esse amor a base para outros amores e vínculos. Em segundo lugar estaria a amizade, e, em terceiro, o vínculo amoroso

romântico. Para alguns participantes, a importância da amizade foi equivalente ao vínculo familiar.

Realizadas as considerações sobre o amor, passemos para a discussão da relação do tema com a moralidade. Segundo Comte-Sponville (1999) nós necessitamos da moral porque nos falta amor, sendo assim o dever só aparece pela ausência de amor. Entretanto, o autor ainda afirma que só é possível desenvolvermos moralmente devido ao “pouco de amor, ainda que a nós mesmos, que nos foi dado, que subemos conservar, sonhar ou reencontrar” (p.245). O amor é, portanto, anterior à moral.

O desenvolvimento moral, de acordo com Piaget (1932/1994), constitui-se em duas fases: heteronomia e autonomia. A heteronomia é caracterizada pela relação de coação e pelo respeito unilateral, assim a criança considera correto todo ato que seja uma obediência a regra imposta pela figura de autoridade, não compreende as regras e nem as elabora. A criança heterônoma obedece às regras por medo e amor: medo das punições e de perder o amor e proteção dos pais, e devido ao apego e admiração que tem por eles. Há, portanto, menção ao amor, mas o que sobressai é o medo. Assim, obedecer às regras seria determinado ‘pelo amor’ do outro ou ‘pelo medo de perder o amor’. Logo, a entrada no mundo da moral se dá pela coação, pois se desenvolve o sentimento de obrigatoriedade. Por sua vez, na autonomia a criança, além do referido sentimento, passa a agir por reciprocidade, predominando a cooperação e o respeito mútuo. Começa a compreender as regras, e assim faz suas próprias avaliações morais.

Desta forma, é na interação com outras crianças, que as relações de coação podem ser substituídas pelas relações de cooperação e de respeito mútuo (Piaget,1932/1994). Além disso, estando o desenvolvimento cognitivo relacionado ao moral, a diminuição do egocentrismo possibilita o desenvolvimento da cooperação, e, por conseguinte, da

autonomia. Ressaltamos que, segundo Piaget, o egocentrismo se manifesta de uma forma particular em cada período do desenvolvimento cognitivo (sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal). Justificamos que, para os objetivos desse nosso trabalho, nos limitaremos a apenas citar o egocentrismo característico do pré-operatório (de 2 a 7 anos, aproximadamente), devido a sua relação com o pensamento autônomo, uma vez que se caracteriza pela dificuldade de a criança diferenciar seus pensamentos dos pensamentos de outrem, e, assim, impossibilitando-a de se colocar na perspectiva do outro (Piaget, 1964/2004; Wadsworth, 1999).

A partir das considerações sobre o desenvolvimento, La Taille (2006b) afirma que para a realização da ação moral é necessário tanto a dimensão intelectual (o saber fazer) quanto a dimensão afetiva (o querer fazer). Esse autor elege seis sentimentos que inspiram um ‘querer agir moral’: medo, amor, confiança, simpatia, indignação e culpa. Assim, o medo e o amor seriam indissociáveis para o sentimento de obrigatoriedade presente na ação moral. Esse binômio explicaria o ‘querer fazer’ heterônomo.

Dessa forma, diante da importância do tema do amor e sua relação com o desenvolvimento moral, nosso objetivo foi investigar e comparar os juízos de crianças sobre os exemplos de amor considerados o mais e o menos importante, contribuindo para ampliação dos estudos sobre a concepção de amor das crianças.

Metodologia

Entrevistamos 40 crianças de classe média de uma escola particular do município de Vila Velha– ES, sendo metade com 6 anos e metade com 9 anos, e, ainda, igualmente divididos quanto ao sexo.

Selecionamos os participantes por sorteio e realizamos entrevistas individuais, de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/2005, 1932/1994). Solicitamos que os escolares citassem exemplos de experiência de amor, e a partir desses exemplos, investigamos qual seria considerado o mais e o menos importante, e as justificativas. Ressaltamos que diante do objetivo desse artigo não analisaremos todos os exemplos citados.

Destacamos que esta pesquisa segue os padrões éticos da Resolução Nº 196/1996 do Ministério da Saúde - MS (1996) e da Resolução Nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000). Assim, obtivemos a permissão da direção da escola e dos pais dos alunos, por meio de assinatura dos termos de consentimentos. Além disso, as crianças foram esclarecidas verbalmente sobre os objetivos, procedimentos da pesquisa e sigilo das informações, e os escolares de 9 anos, ainda, assinaram um termo de assentimento.

As entrevistas foram gravadas na íntegra para fins, exclusivamente, de pesquisa. Priorizamos a análise qualitativa dos dados, utilizando referências quantitativas em números e percentuais para o auxílio na apresentação e discussão dos resultados. Realizamos a categorização, como propõe Delval (2002), com base na teoria piagetiana. Desta forma, elaboramos categorias detalhadas para as respostas e justificativas dos participantes. Em seguida, agrupamo-las em categorias resumidas, para uma análise por questão do instrumento.

Para nos referirmos ao participante respeitando o anonimato, utilizamos no decorrer do artigo nomes fictícios, seguidos da idade, entre parênteses. Escolhemos nomes iniciados com a letra “A” para as crianças de 6 anos, e com a letra “F” para os de 9 anos.

Resultados e Discussão

Em estudo sobre a concepção de amor, Alves, Alencar e Ortega (2011) analisaram os exemplos citados pelas crianças. Os participantes mencionaram: ‘ações de amor para outrem’ (n= 48; 22,7%), ‘amor por determinada pessoa’ (n= 47; 22,3%), ‘ações com amor’ (n= 45; 21,3%), ‘relacionamento amoroso’ (n= 13; 6,1%), ‘ausência de ação de desamor’ (n= 9; 4,3%), ‘amor a natureza e animal’ (n= 17; 3,8%), ‘amor a Deus’ (n= 7; 3,3%) e ‘outros’ (n= 17; 8,1%). A partir dessas respostas, foi pedido para que o entrevistado elege-se o mais e o menos importante. Dessa forma, neste artigo, analisaremos os exemplos escolhidos.

Sobre a escolha do exemplo de amor mais importante, cada participante elegeu um exemplo, com exceção de quatro crianças que selecionaram dois como sendo mais importantes (Antonieta, Fabrícia, Felícia e Fábio); temos, portanto, 44 exemplos escolhidos. Analisemos as respostas conforme apresentadas na Tabela 1.

TABELA 1.

Exemplos de amor mais importantes mencionados pelos participantes de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Amor por determinada(s) pessoa(s)	3	14,3	9	39,1	12	27,3
Ações com amor	6	28,6	6	26,1	12	27,3
Ações de amor para outrem	5	23,8	4	17,4	9	20,4
Amor a Deus	3	14,3	2	8,7	5	11,4
Outros	4	19,0	2	8,7	6	13,6
Total	21	100,0	23	100,0	44	100,0

Verificamos que os exemplos escolhidos como mais importante foram *'amor por determinada(s) pessoa(s)'* e *'ações com amor'*. *'Amor por determinada(s) pessoa(s)'* se refere ao amor por alguma pessoa, podendo ser à família de uma forma geral (n= 5), aos pais (n= 3), ao amigo (n= 3) ou ao próximo (n= 1). Ressaltamos que essa explicação foi mais mencionada pelos escolares de 9 anos. Eis um trecho da entrevista de Fernando (9 anos): “Qual desses você acha que é o mais importante? *Acho que é amar a família*”.

Sobre essa relevância do amor a outrem, podemos relacionar nossos dados à pesquisa de Alves, Alencar e Ortega (2010). Eles afirmam que, assim como nossos participantes, dois dos sete entrevistados (com idades de 20 e 70 anos) elegeram o amor à família como o mais importante exemplo de amor. Por sua vez, o estudo de Souza e Ramires (2006) ressalta a importância, mais especificamente, do vínculo dentro da família seguido dos amigos. Seus participantes (5 a 15 anos) descrevem o vínculo entre pais e filhos como mais forte, mencionando as funções de cuidar, proteger, ensinar e dar limites. Em segundo lugar estaria o vínculo da amizade, sendo que alguns entrevistados consideraram equivalente ao vínculo familiar. Esses dados estão consoantes aos nossos, uma vez que, se somarmos o amor à família de forma geral (n= 5) e aos pais (n= 3) temos um total de oito referências ao vínculo familiar, seguido da amizade (n= 3). Constatamos, portanto, a importância da família, principalmente dos pais, e dos amigos na concepção de amor.

Além disso, Godbout (1999) discute que esses vínculos (familiares e da amizade) contribuem para a prática da dádiva. Podemos verificar também a importância da relação familiar e da amizade no desenvolvimento da heteronomia e autonomia. Como vimos, Piaget (1932/1994) afirma que as relações de coação permitem o desenvolvimento da heteronomia. Dessa forma, a criança, ao respeitar os pais por medo e amor, desenvolve o

sentimento de obrigatoriedade e o respeito às regras. Por sua vez, o relacionamento com outras crianças permite a manifestação de relações de cooperação, necessárias à autonomia. Portanto, esses vínculos são fundamentais para o desenvolvimento moral. O aumento desses exemplos com a idade pode estar relacionado com a diminuição do pensamento egocêntrico característico do período pré-operatório, permitindo à criança se colocar no lugar do outro e, assim, mencionar exemplos relacionados a outra pessoa.

Agrupamos em *'ações com amor'* atos realizados com amor como, por exemplo, fazer alguma coisa com carinho, brincar ou abraçar. Nestes exemplos o foco não está no outro, mas na ação em si, ou seja, o outro é o meio para realização do ato, como é demonstrado no depoimento de Felícia (9 anos): **“fazer alguma coisa com que ama como sair e brincar”**. Entretanto, na pesquisa de Alves, Alencar e Ortega (2010) nenhum entrevistado elegeu esse exemplo como mais importante, mas ressaltamos que eles entrevistaram apenas sete pessoas de 5 a 70 anos, sendo assim, consideramos importante que outros estudos possam ser realizados, investigando a relevância destes exemplos.

Por sua vez, *'ações de amor para outrem'* se refere a atitudes que beneficiem outra pessoa, como: ajudar, cuidar, partilhar e doar. O objetivo da ação de amor é direcionado ao outro, sendo uma prática virtuosa. A explanação de Fabrícia (9 anos) ilustra esse exemplo: **“dar as coisas que a gente não usa mais para as pessoas que precisam”**. Alves, Alencar e Ortega (2010) afirmam que seus participantes de até 15 anos também elegeram esse exemplo como mais importante. Esse exemplo é semelhante à *philia*, que segundo Comte-Sponville (1999) é a vontade de fazer o bem um ao outro. Godbout (1999) também discute que *philia* é ação, ou seja, capacidade de dar e retribuir. Podemos relacionar essas ações à generosidade, uma vez que é fazer o bem ao outro. La Taille (2006a) resalta que, além do beneficiário do ato generoso ser outrem, há sacrifício por parte da pessoa que pratica a

virtude. Refletimos, portanto, que as *'ações de amor para outrem'* se assemelham à generosidade.

Se somarmos as duas respostas, *'ações com amor'* (27,3%) e *'ações de amor para outrem'* (20,4%) verificamos que 47,7% dos exemplos de amor considerados mais importantes se referem a ações, ressaltando sua relevância na concepção das crianças. Keleman (1996) e Macedo (2010) salientam a influência dessas ações no desenvolvimento das relações de amor. O primeiro autor, discorrendo sobre os estágios de amor (cuidar, importar-se, compartilhar e cooperar), afirma que a criança desde o nascer recebe o amor por meio de ações, e, posteriormente, também o demonstraria por meio de atitudes. Por sua vez, Macedo (2010) discute que esses atos são necessários para o amor florescer.

A categoria menos citada foi *'amor a Deus'*. No estudo de Alves, Alencar e Ortega (2010), apenas o participante de 30 anos elegeu esse exemplo como mais importante. Evidenciamos, assim, a importância de outros estudos para maior investigação dessa concepção, analisando a relação entre o amor e o conceito que têm sobre Deus, e ainda, pesquisar em outras faixas etárias.

Agrupamos em *'outros'* os exemplos que não poderiam ser incluídos nas categorias anteriores e foram mencionados cada um apenas uma vez. Foram eles: *ausência de ação de desamor* (não matar a natureza), *sentimento*, *relacionamento amoroso*, *fé*, *harmonia*, e *respeitar as regras do sinal de trânsito*.

Vejamos, na Tabela 2, as justificativas citadas pela escolha do exemplo de amor mais importante. Ressaltamos que os escolares de 9 anos mencionaram mais explicações do que os de 6 anos.

TABELA 2.

Justificativas dos participantes para os exemplos de amor mais importantes de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Consequência positiva para si próprio	7	27,0	16	36,6	23	32,8
Sentimento	3	11,6	6	13,6	9	12,9
Característica positiva do exemplo	4	15,4	5	11,4	9	12,9
Consequência positiva para outrem	2	7,7	3	6,8	5	7,1
Ausência de consequência negativa	1	3,8	4	9,1	5	7,1
Observação de experiência vivenciada	2	7,7	2	4,5	4	5,7
Consequência positiva recíproca	1	3,8	2	4,5	3	4,3
Consequência positiva indefinida	1	3,8	2	4,5	3	4,3
Necessidade	1	3,8	2	4,5	3	4,3
Outros	4	15,4	2	4,5	6	8,6
Total	26	100,0	44	100,0	70	100,0

O argumento citado com maior frequência foi *'consequência positiva para si próprio'* que o exemplo de amor proporcionaria; eis o depoimento de Alice (6 anos) sobre a família ser o exemplo de amor mais importante: **“Porque é assim, a família dá presente para você, dá coisas que você sempre quer”**. Além de ser a explicação mais assinalada pelos dois grupos de escolares, aumentou com a idade. Os entrevistados mencionaram ainda a *'ausência de consequência negativa'*, apesar de o foco ser a ausência de efeito

negativo, consideramos que há a referência a uma consequência positiva. Vejamos um exemplo: **“Porque a família não te trai, como o amigo”** (Felipe, 9 anos). Nesse sentido, a família seria o exemplo de amor mais importante por não trair, ou seja, esse amor não tem resultado negativo. Ressaltamos que essas justificativas foram mais frequentes nos escolares mais velhos. Estes dados estão de acordo com Bauman (2004), uma vez que ele afirma que quando investimos em uma relação esperamos um retorno, que pode ser o apoio quando estivermos necessitando, a companhia da pessoa amada, entre outros. Logo, desejaríamos uma consequência positiva do relacionamento.

Constatamos, portanto, um interesse próprio. Vale e Alencar (2008), em estudo sobre a generosidade na contraposição com interesse próprio, afirmam que a maioria de seus participantes escolheu a virtude, embora alguns entrevistados (26,7%) tenham tentado inicialmente conciliar a ação generosa com a satisfação do próprio interesse. Diante da impossibilidade de satisfazer o próprio interesse e ser generoso, eles decidiram pela virtude. Diferentemente dessas autoras, não tivemos o objetivo de analisar o interesse próprio em contraposição à virtude do amor, entretanto podemos afirmar que esse tipo de interesse está presente na escolha da justificativa de exemplo de amor como mais importante.

Podemos relacionar a *‘consequência positiva para si próprio’* e a *‘ausência de consequência negativa’*, ou seja, as menções sobre interesse próprio, ao egocentrismo comum do período pré-operatório, devido à dificuldade de se colocar no ponto de vista do outro. No entanto, com o desenvolvimento e a diminuição desse tipo de egocentrismo, esses argumentos tenderiam a decrescer. Entretanto, nossos dados indicam o contrário: os escolares de 9 anos se referiram mais a esse motivo do que os mais novos. Sendo assim, qual seria a explicação para o aumento desses argumentos? Seguindo as discussões de

Betto e Cortella (2007), poderíamos refletir que esse interesse próprio estaria relacionado à influência da nossa cultura, que nos incentiva a ser egoístas. La Taille (2009) também destaca que hoje as pessoas não percebem as necessidades dos outros, uma vez que cada um busca seus próprios interesses, não se preocupando com quem está ao seu redor. Entretanto, para essa análise, sugerimos que outras pesquisas possam ser realizadas, compreendendo as faixas etárias posteriores do nosso estudo e com o objetivo de contrapor a virtude do amor e o interesse próprio.

Diferente da justificativa anterior, foi mencionada também '*consequência positiva para outrem*', sendo que o beneficiado do objeto de amor é a outra pessoa, como na afirmação de Fabrícia (9 anos): **“doar as coisas para quem precisa é muito importante, porque as pessoas que não têm nada ficam felizes”**. Nesse sentido, Comte-Sponville (1999) afirma que há o amor gratuito, no qual nada se espera em troca, esse seria o amor *ágape*: amar o outro para o bem dele. Entretanto, não podemos afirmar que essas explicações se referem de fato ao amor *ágape*, pois ele é o amor universal, é amar até nossos inimigos.

Por sua vez, em '*consequência positiva recíproca*', os escolares afirmam a consequência positiva, na qual ambos são beneficiadores do exemplo. A explicação de Flávia (9 anos) para a escolha de duas pessoas se beijarem como exemplo de amor mais importante evidencia a reciprocidade: **“Porque aí eles vão saber que eles se gostam”**. Nomeamos '*consequência positiva indefinida*', quando o participante não definiu quem seria o beneficiador do exemplo de amor. Desta maneira, Fernanda (9 anos) afirma, ao escolher a amizade como mais importante: **“Porque a amizade você sempre vai ter como amigo e daí, da amizade vai criando menino, e daí vai criando namorado e tal,**

casando". Assim, ela remete a uma consequência positiva, mas não define se será ela ou o amigo (ou ambos) o beneficiado.

Se somarmos todas as explicações que correspondem à consequência positiva do exemplo de amor (*'consequência positiva para si próprio'*, *'consequência positiva para outrem'*, *'consequência positiva recíproca'*, e *'consequência positiva indefinida'*) temos o total de 48,5% de todas as justificativas, ou seja, quase a metade. Desta forma, verificamos um interesse na escolha do exemplo de amor mais importante, voltado para a consequência positiva, principalmente para si próprio. Alves, Alencar e Ortega (2010) relatam que os participantes de 5 e 10 anos justificaram a escolha do exemplo de amor mais importante devido à consequência do objeto de amor, entretanto, diferentemente do nosso estudo, eles não analisaram se este seria um efeito positivo ou negativo e quem estaria se beneficiando.

Outra explicação mencionada foi pelo *'sentimento'*, como declara Fabíola (9 anos) sobre a escolha da amizade como exemplo de amor mais importante porque **“você adora ela [a amiga]”**. Logo, o amor se justifica pelo sentimento da entrevistada pela amiga. Com a mesma frequência geral de *'sentimento'*, as crianças citaram *'característica positiva do exemplo'*. Assim, o exemplo de amor é o mais importante devido às suas próprias características, e elas são positivas. Podemos refletir que esse tipo de fundamento pode estar relacionado a uma consequência positiva para si próprio, sendo, portanto, um interesse pessoal. A explanação de Fernanda (9 anos) ilustra esse argumento: **“Porque a amizade tem tudo aqui, cuidar, proteger, felicidade”**. Portanto, a amizade seria o exemplo mais importante pela característica de englobar o cuidado, a proteção e a felicidade. Ressaltamos que na pesquisa de Alves, Alencar e Ortega (2010) apenas a participante de 70 anos mencionou o *'sentimento'* e *'característica positiva do exemplo'* para justificar a escolha do exemplo de amor mais importante.

Em *'observação de experiência vivenciada'* consideramos tanto as explicações que falam da experiência própria quanto à vivida por outras pessoas. Nesse sentido, Adão (6 anos) elege o partilhar como exemplo de amor mais importante **“Porque, é o que eu falei, se o amigo não trouxer lanche para a escola e esquecer, eu já fiquei assim. Aí o amigo, ele, aí a professora fala ‘o Adão não trouxe o lanche, tem que partilhar’. Aí os amigos partilham”**. Constatamos, portanto, a influência das experiências na formulação de seus conceitos.

Por sua vez, *'necessidade'*, evidencia que alguém precisa do exemplo de amor. Fabrícia (9 anos) justifica doar coisas **“Porque há pessoas que necessitam, que não têm nada”**. Desta forma, doar coisas é o mais importante porque existem pessoas que precisam dessa doação. Alves, Alencar e Ortega (2010) também relatam que seus participantes de 15 a 30 anos justificam a escolha do exemplo de amor mais importante pela necessidade, entretanto, referem-se a uma necessidade própria. As crianças que entrevistamos falam da necessidade do outro em receber o amor. Diante dessa diferença, consideramos importante que outras pesquisas possam ser realizadas, abrangendo mais faixas etárias, para melhor analisar esse argumento.

Em *'outros'* agrupamos as justificativas pelo *dever*, *argumento circular*, e *não soube responder*, sendo que cada uma foi citada duas vezes.

Depois de investigado sobre o exemplo de amor considerado mais importante pelos participantes, perguntamos qual seria o menos importante. Cada criança mencionou apenas uma resposta. Os exemplos estão apresentados na Tabela 3.

TABELA 3.

Exemplos de amor menos importantes mencionados pelos participantes de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ações com amor	8	40,0	3	15,0	11	27,5
Ausência de exemplo menos importante	2	10,0	7	35,0	9	22,5
Ações de amor para outrem	2	10,0	4	20,0	6	15,0
Amor por determinada(s) pessoa(s)	3	15,0	2	10,0	5	12,5
Relacionamento amoroso	2	10,0	1	5,0	3	7,5
Ausência de ação de desamor	1	5,0	1	5,0	2	5,0
Outros	2	10,0	2	10,0	4	10,0
Total	20	100,0	20	100,0	40	100,0

Verificamos que as crianças elegeram, principalmente, *'ações com amor'* como exemplo de amor menos importante. Ressaltamos que a maior parte das respostas dos escolares menores foi para a escolha deste exemplo. Em seguida, os escolares afirmaram a *'ausência de exemplo menos importante'*, ou seja, essas crianças não elegeram um exemplo de amor menos importante, declarando que todos eram importantes. Essa foi a principal resposta dos mais velhos. Na pesquisa de Alves, Alencar e Ortega (2010) as participantes de 15 e 20 anos também disseram não haver exemplo menos importante. Evidenciamos, portanto, a importância dada ao amor por esses entrevistados. Lembrando que perguntamos qual o exemplo de amor, dentro dos citados, seria o menos importante. Assim, colocamos a questão: se tivéssemos questionado se havia exemplo de amor que fosse menos importante, o que responderiam? Será que um maior número de crianças

optaria pela ausência de exemplo menos importante? Esse é um aspecto relevante a ser avaliado em futuras pesquisas.

As crianças citaram, ainda, *'ações de amor para outrem'*, como: dar presente, ajudar, cuidar, proteger e partilhar. Outro exemplo escolhido foi o *'amor por determinada(s) pessoa(s)'*, sendo citados irmãos e amigos. Ressaltamos que na pergunta sobre o exemplo mais importante essa categoria foi a mais citada (junto de *'ações com amor'*). Entretanto, naquela questão se referiram principalmente ao amor à família de uma forma geral, e aqui especificaram os amigos e irmãos. Os escolares elegeram, ainda, *'relacionamento amoroso'* mencionando o namoro, o que está de acordo com os dados de Souza e Ramires (2006), pois seus participantes consideram o namoro como vínculo menos importante do que a família e os amigos.

Podemos verificar também a *'ausência de ação de desamor'*, ou seja, são exemplos que não chegam a ser uma ação para o bem de outrem, mas referem-se à ausência de um ato realizado com desamor. Dessa forma, para Felício (9 anos), o exemplo de amor menos importante é **“não bater”**. Além disso, agrupamos em *'outros'* os exemplos mencionados uma vez apenas, como: *amor por um lugar* (sala de estudar), *amor a natureza e animal*, *coração e confiança*.

Analisemos agora as justificativas para a escolha do exemplo menos importante. Como 22,5% (nove participantes) optaram pela ausência de exemplo menos importante, nós teremos os depoimentos de 31 crianças. Cada participante pôde dar mais de uma explicação, por isso temos um total de 35 argumentos, como demonstrado na Tabela 4.

TABELA 4.

Justificativas dos participantes para os exemplos de amor menos importantes de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Pouca importância	4	19,1	6	43,0	10	28,6
Não soube responder	4	19,1	1	7,1	5	14,3
Possibilidade de ausência de reciprocidade	3	14,3	1	7,1	4	11,4
Possibilidade de consequência negativa	2	9,5	2	14,3	4	11,4
Baixa intensidade de sentimento	2	9,5	1	7,1	3	8,6
Baixa durabilidade	2	9,5	0	0,0	2	5,7
Possibilidade de substituição	0	0,0	2	14,3	2	5,7
Outros	3	14,3	1	7,1	4	11,4
Dado perdido	1	4,7	0	0,0	1	2,9
Total	21	100,0	14	100,0	35	100,0

As justificativas foram variadas. A explicação mais citada foi a '*pouca importância*' do exemplo, assim este não é muito importante ou os outros citados são mais do que o escolhido. Ressaltamos que foi o argumento mais mencionado pelas crianças de 9 anos. Para ilustrar, vejamos a depoimento de Felipe (9 anos): **“Porque o animal não é tão importante como uma pessoa que você ama muito”**.

Alguns escolares afirmaram não saber responder, sendo a maioria de 6 anos. Esse número evidencia a dificuldade das crianças mais novas de justificarem a escolha. Podemos relacionar esse fato à heteronomia. Segundo Piaget (1932/1994), nessa fase a criança percebe as regras como impostas pela figura de autoridade, assim ela as aceita e

não desenvolve seu próprio conceito. Ressaltamos que a frequência desse tipo de argumento apresentou um decréscimo com a idade, uma vez que os escolares de 9 anos possivelmente estão desenvolvendo o pensamento autônomo e seus próprios conceitos, e assim facilitando nas justificativas de suas escolhas.

Outro argumento foi a *'possibilidade de ausência de reciprocidade'*, ou seja, por uma possível falta da reciprocidade o exemplo de amor é considerado o menos importante. Andressa (6 anos) afirma que a amizade é o exemplo menos importante **“porque eu gosto muito de uma pessoa, mas a pessoa não gosta muito de mim. [...] Porque eu gosto de uma pessoa, mas a outra pessoa não gosta de mim”**. Constatamos, com isso, que a reciprocidade é um fator importante na valoração do exemplo de amor, próximo à ideia de Bauman (2004), uma vez que afirma que se investimos em uma relação, esperamos o retorno, ou seja, ansiamos pela reciprocidade.

'Possibilidade de consequência negativa' foi afirmada com a mesma frequência que o motivo anterior. Aqui a preocupação salienta para uma possibilidade do exemplo de amor provocar alguma consequência negativa. Flávio (9 anos), ao escolher o irmão como exemplo de amor menos importante, explica que **“os irmãos às vezes brigam com a gente, às vezes batem e ficam enchendo o saco”**.

Os participantes explicaram ainda devido a *'baixa intensidade de sentimento'*, ou seja, o exemplo de amor é o menos importante uma vez que o participante não teria tanto sentimento pelo exemplo. Vejamos: ir à praia com o colega é o exemplo de amor menos importante **“porque eu não gosto muito de ir à praia”** (Adriana, 6 anos).

Apenas os escolares de 6 anos argumentaram pela *'baixa durabilidade'*, como afirma Alana (6 anos): **“Porque o beijo... a gente também gosta de receber beijo, só que o beijo não é tão importante assim. [...] Porque só dá um beijo e pára”**. Além disso,

somente os de 9 anos justificaram pela *'possibilidade de substituição'* do exemplo de amor. Eis o depoimento de Frederico (9 anos) para a escolha de partilhar como exemplo menos importante: **“Porque ele pode pedir para outra pessoa”**. Referimo-nos novamente a Bauman (2004), que ressalta a fragilidade das relações, para ele as pessoas buscam relações mais fáceis de serem rompidas e, portanto, mais frágeis. Sendo assim, suas ideias remetem à concepção de *'baixa durabilidade'* e *'possibilidade de substituição'* do exemplo de amor.

Em *'outros'* agrupamos as explicações sobre a *observação de experiência; sentimento negativo que o participante tem pelo exemplo; impedimento de realizar o exemplo, e o fato de o exemplo ser comprado e não ser feito com carinho*. Apesar da utilização do método clínico, um menino de 6 anos não conseguiu responder à pergunta, com isso tivemos um *'dado perdido'*.

Considerações finais

Podemos verificar que as crianças consideram importantes, especialmente, o amor por determinada(s) pessoa(s), ações com amor e ações de amor para outrem. Ressaltamos que as referências ao amor por determinada(s) pessoa(s) aumentam com a idade. A principal justificativa para a escolha do exemplo de amor mais importante foi devido à consequência positiva para si próprio que o exemplo proporcionaria, e apresentou um acréscimo com a idade. Outros motivos mencionados foram devido ao sentimento, a característica positiva do exemplo e a observação de experiência vivenciada. Dessa forma, há menção ao amor direcionado ao bem de outrem (amor por determinada(s) pessoa(s) e ações de amor para outrem), mas o interesse próprio está presente.

Sobre a escolha do exemplo de amor menos importante, as crianças, principalmente de 9 anos, afirmaram não existir. Para os escolares que elegeram um exemplo, citaram especialmente as ações com amor, sendo que essa escolha apresentou um decréscimo com a idade. Os argumentos para a menção desses exemplos foram, especialmente, pela sua pouca importância, que aumentou com a idade, e não soube responder, que apresentou uma redução.

Fazendo uma comparação entre as duas questões investigadas, evidenciamos que todas as categorias citadas como mais importantes, com exceção de amor a Deus, foram consideradas, também, menos importantes. Desta forma, amor por determinada pessoa, ações com amor, ações de amor para outrem, ausência de ação de desamor e relacionamento amoroso (essas duas últimas foram agrupadas em outros na primeira questão) foram mencionadas como mais e como menos importantes. Sendo assim, sugerimos que novas pesquisas possam ser realizadas investigando essa relação.

A partir dessa relevância dos relacionamentos pais e filhos, de ações com amor e ações de amor para outrem, refletimos sobre a influência da família e da escola na estimulação dessas vivências, incentivando práticas mais virtuosas. Ressaltamos, portanto, a necessidade de novos estudos nessa área, investigando principalmente a relação do amor e o interesse próprio. Além disso, este artigo amplia a discussão sobre a importância das virtudes, em especial o amor, no desenvolvimento, fornecendo subsídios para propostas de intervenção na educação em valores morais.

Referências

Alves, A. D., Alencar, H. M. de, & Ortega, A. C. (2010). Amor e moralidade: um estudo com participantes de 5 a 70 anos. *Revista de Ciências Humanas*, 44 (2), 363-380.

- Alves, A. D., Alencar, H. M. de, & Ortega, A. C. (2011). *Moralidade e concepção do amor em crianças de 6 e 9 anos*. Trabalho não publicado.
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos* (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Betto, Frei, & Cortella, M. S. (2007). *Sobre a esperança: diálogo*. Campinas, SP: Papyrus.
- Comte-Sponville, A. (1999). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Godbout, J. T. (1999). *O espírito da dádiva* (P. C. F. X. Wullaume, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Keleman, S. (1996). *Amor e vínculos. Uma visão somático-emocional*. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (2006a). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 9-17.
- La Taille, Y. (2006b). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Macedo, L. (2010). *Para um amor florescer*. Trabalho não publicado. Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 4 maio, 2011, de <http://paulofreirejundiai.blogspot.com/2010/09/artigo-do-prof-dr-lino-de-macedo.html>.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2004). *Seis estudos de psicologia* (24ª ed., M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).

- Piaget, J. (2005). Introdução - Problemas e Métodos. In *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida, SP: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).
- Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Psicologia com seres humanos.* (2000). Brasília: CFP.
- Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.* (1996). Brasília: MS. Recuperado em 20 de abril de 2010, de <http://www.conselho.saude.gov.br>.
- Souza, R. M. de, & Ramires, V. R. R. (2006). *Amor, casamento, família, divórcio... e depois, segundo as crianças.* São Paulo: Summus.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 423-431.
- Wadsworth, B. J. (1999). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget* (5ª ed.). São Paulo: Pioneira.

6.3 Possibilidade de amar menino e menina: estudo sob a ótica de crianças¹

Ariadne Dettmann Alves

Heloisa Moulin de Alencar

Antonio Carlos Ortega

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

Investigamos, neste artigo, os juízos de escolares quanto à possibilidade de amar uma criança do sexo oposto e do mesmo sexo. Entrevistamos 40 crianças (6 e 9 anos), individualmente, utilizando o método clínico. Verificamos que 85% dos participantes consideraram a possibilidade de amar uma criança do sexo oposto, justificando-a, principalmente, pela *'observação de experiência vivenciada'* e *'característica positiva da pessoa amada'*, sendo que esta última aumentou com a idade. No entanto, 65% consideraram ser possível amar uma criança do mesmo sexo, baseando seus argumentos no *'relacionamento de amizade'* e na *'consequência positiva para si próprio'*, sendo que ambos aumentaram com a idade. Ressaltamos a importância de novas pesquisas e discussões sobre o tema, a fim de propiciar novas propostas de educação em valores morais.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; juízo moral; virtudes; amor.

Possibility of loving boy and girl: a study from the viewpoint of children

Abstract

We investigated the judgments of school children about the possibility of loving a child of the opposite sex and same sex. We interviewed 40 children (6 and 9 years) individually,

¹ Este artigo é derivado da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda e co-orientação do terceiro. Os autores agradecem a todos aqueles que participaram da pesquisa e o apoio financeiro da CAPES.

using the clinical method. We verified that 85% of participants considered the possibility of loving a child of the opposite sex, justifying it, mainly by ‘observation of lived experience’ and ‘positive feature of the beloved’, the latter having increased with age. However, 65% found it possible to love a child of the same sex, basing their arguments on the ‘relationship of friendship’ and ‘positive result for oneself’, both of which increased with age. We emphasize the importance of further research and discussions on the subject in order to provide new education proposals on moral values.

Keywords: moral development; moral judgments; virtues; love.

Introdução

Diante da importância do tema das virtudes no desenvolvimento moral, pesquisamos sobre a virtude do amor. Neste artigo, analisaremos mais especificamente, os juízos de escolares sobre a possibilidade de amar uma criança do sexo oposto e do mesmo sexo. Para isso, discutiremos sobre o amor e sua relação com a moralidade.

Segundo Comte-Sponville (1999) a virtude moral é a capacidade de agir bem, mas é o bem para fazer, não apenas para contemplar. La Taille (2000) reflete que as virtudes evidenciam as qualidades do ser humano, e elas possibilitam as pessoas fazerem um juízo valorativo de si e dos outros. Esse autor destaca que todas as virtudes morais são merecedoras de estudos psicológicos, sendo importante investigarmos as altruístas como generosidade e gratidão, como também a compaixão, o amor, entre outras.

Estudando o tema das virtudes morais, escolhemos pesquisar sobre o amor. Mas o que é o amor? Comte-Sponville (1999) ressalta que, para responder a essa pergunta, é necessário se referir às suas três formas: *eros*, *philia* e *ágape*. *Eros* é a paixão amorosa, caracteriza-se pelo desejo do que falta, sendo assim rico em sofrimento, fracasso e

desilusões. Por sua vez, *philia* é “o amor que fazemos ou damos, é ação” (p. 265), desta forma é a vontade de fazer o bem um ao outro, é querer o bem dos amigos, por amor a eles. Mas há ainda o amor da caridade: *ágape*, que é o amor universal, desinteressado, sendo amar até os inimigos, se estendendo à totalidade e à universalidade dos homens.

Para Betto e Cortella (2007), o amor é uma relação de igualdade e completude, na qual um não tem poder sobre o outro. Esses autores discutem que cada pessoa nasce com certa capacidade de praticar o amor, e “há quem chegue, nesta vida, a quase esgotá-la, como Francisco de Assis, madre Tereza de Calcutá ou mesmo Gandhi” (p. 18). Entretanto, segundo os referidos autores, muitos não a desenvolvem nem 10%, devido à influência da nossa cultura capitalista que estimula o egoísmo. Por sua vez, Bauman (2004) afirma que se investimos numa relação esperamos algo de retorno, esperamos o lucro da segurança, o apoio quando precisamos, a companhia, o consolo, enfim, contamos com uma consequência positiva do relacionamento.

Segundo La Taille (2009), vivemos hoje uma cultura do tédio e da vaidade, na qual a prioridade é a busca de divertimento e constantes prazeres. O outro é invisível, ocorrendo o culto àqueles que são “vencedores”, e, ainda, há a presença constante de atos de violência. Porém, este é um tema que tem sido cada vez mais discutido e combatido, havendo um aumento de preocupação na defesa dos Direitos Humanos, sensibilidade frente aos que sofreram alguma deficiência, organizações que procuram dar apoio e visibilidade aos que sofrem miséria e exclusão. A partir dessas considerações, La Taille (2009) ressalta a importância da escola na formação de valores, uma vez que ela

[...] é uma verdadeira *usina de sentidos*, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo. No

entanto, para que essa “usina” realmente produza algo de bom, algo de rico, é preciso que quem a dirige, quem nela trabalha, se disponha a fazê-lo. (p. 80-81).

Verificamos, portanto, no campo teórico, diversos conceitos sobre o amor, desde a paixão até a caridade. Gostaríamos de mencionar, ainda, o estudo empírico de Souza e Ramires (2006) que, no conjunto da investigação sobre as transformações das relações familiares, particularmente as geradas pelo divórcio, analisaram a concepção de amor para 85 crianças e adolescentes de classe média urbana, entre 5 e 15 anos de idade. Os entrevistados afirmam que o amor constitui-se como elo nos relacionamentos entre pais e filhos, nas amizades e nos relacionamentos românticos. Amor é mencionado como uma condição humana, ou seja, “a experiência de gostar de alguém faz parte, inequivocadamente, da vida deles” (p. 81).

A partir dessas considerações acerca do amor, podemos refletir sobre sua relação com a moralidade. Comte-Sponville (1999) descreve que só precisamos de moral porque nos falta amor. Entretanto, só é possível desenvolvermos moralmente devido ao “pouco de amor, ainda que a nós mesmos, que nos foi dado, que subemos conservar, sonhar ou reencontrar” (p. 245).

Mas qual seria a função do amor no desenvolvimento moral? Reportamo-nos a Piaget (1932/1994) e La Taille (2006) para essa discussão. Segundo Piaget (1932/1994), a criança até por volta de 4 anos ainda não tem conhecimento da regra como coercitiva, estando em uma fase de anomia (pré-moral). A partir dessa idade, ela começa a desenvolver o pensamento heterônomo, compreendendo que há ações que devem ou não ser realizadas. As regras são vistas como imutáveis, cabendo à criança apenas aceitá-las, assim as interpreta ao pé da letra, não as compreendendo de fato. Nessa fase, a criança

respeita os pais por medo e amor: medo das punições e de perder o amor dos pais, e pelo apego e admiração que tem por eles. Há, portanto, o predomínio do respeito unilateral. Por sua vez, a criança pode, por volta dos 10 anos, apresentar pensamento autônomo, desenvolvendo as relações de cooperação e respeito mútuo. Passa a compreender e interpretar as regras, possibilitando-a fazer suas próprias avaliações morais e a agir por princípios de reciprocidade e igualdade.

Para La Taille (2006), há algo comum a todas as expressões de moralidade: o sentimento de obrigatoriedade. Ele afirma ainda, que o amor e o medo são sentimentos indissociáveis para o sentimento de obrigatoriedade que inspiram a vontade de agir moralmente.

Diante dessa importância do amor para o desenvolvimento moral, o objetivo desse estudo é investigar e comparar aspectos psicogenéticos dos juízos de escolares quanto à possibilidade de amar uma criança do sexo oposto e do mesmo sexo, e as justificativas para as respostas mencionadas.

Metodologia

Participantes

Desse estudo, participaram 40 crianças de uma escola particular do município de Vila Velha– ES, com idades de 6 e 9 anos, igualmente divididos quanto à idade e ao sexo.

Instrumento e procedimento

Entrevistamos as crianças individualmente, utilizando o método clínico proposto por Piaget (1932/1994, 1947/2005). O roteiro da entrevista (versão masculina e versão feminina) está apresentado na Figura 1.

[Para participantes meninos]	[Para participantes meninas]
1.a Um menino da sua idade pode amar uma menina?	1.a Uma menina da sua idade pode amar um menino?
1.b Por quê?	1.b Por quê?
2.a Um menino da sua idade pode amar um menino?	2.a Uma menina da sua idade pode amar uma menina?
2.b Por quê?	2.b Por quê?

Figura 1. Roteiro da entrevista.

Os participantes foram selecionados por meio de um sorteio. Ressaltamos que essa pesquisa segue os padrões éticos da Resolução Nº 196/1996 do Ministério da Saúde - MS (1996) e da Resolução Nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000). Sendo assim, a diretora da escola e os pais dos alunos assinaram um termo de consentimento, autorizando as entrevistas. Os escolares foram esclarecidos verbalmente sobre os objetivos, procedimentos da pesquisa e sigilo das informações, sendo que os de 9 anos assinaram ainda um termo de assentimento. Assim, para respeitar o anonimato, ao citarmos os protocolos das entrevistas, utilizamos nomes fictícios seguidos da idade, entre parênteses. Para os participantes de 6 anos foram escolhidos nomes iniciados com a letra “A”, e para os de 9 anos, com a letra “F”. Ressaltamos que seus depoimentos, obtidos durante a entrevista e mencionados no decorrer do artigo, estão sempre destacados em negrito.

Para a análise dos dados, seguimos a sistematização proposta por Delval (2002), com base na teoria piagetiana. Priorizamos a análise qualitativa dos dados, e utilizamos referências em números e percentuais para o auxílio na apresentação e discussão dos resultados.

Resultados e discussão

Analisaremos, primeiramente, a possibilidade de amar uma criança do sexo oposto, e, em seguida, do mesmo sexo. Após essas considerações, faremos uma comparação dos principais resultados nas duas situações.

Possibilidade de amar uma criança do sexo oposto

A maior parte dos participantes (85%) afirmou ser possível uma criança amar outra de sexo oposto, sendo 16 escolares de 6 anos e 18 de 9 anos. Na Tabela 1 apresentamos os argumentos para essa questão. Ressaltamos que cada entrevistado pôde mencionar mais de uma explicação.

TABELA 1.

Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar uma criança do sexo oposto de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Observação de experiência vivenciada	13	50,0	11	44,0	24	47,0
Característica positiva da pessoa amada	2	7,7	5	20,0	7	13,7
Condição de ser criança	4	15,4	2	8,0	6	11,8
Relacionamento de amizade e/ou familiar	5	19,2	1	4,0	6	11,8
Possibilidade de brincar	2	7,7	1	4,0	3	5,9
Outros	0	0,0	5	20,0	5	9,8
Total	26	100,0	25	100,0	51	100,0

Verificamos que os participantes fundamentaram suas respostas principalmente devido à *'observação de experiência vivenciada'*, podendo ser própria ou vivida por outras pessoas, sendo a explicação mais citada pelos dois grupos, havendo um pequeno decréscimo na frequência com o aumento a idade. A explanação de Andressa (6 anos) exemplifica esse argumento: **“A Bárbara [...] gosta de uma pessoa que se chama Hélio da minha sala. E isso eu queria te falar. Esse é que eu gosto. Eu também gosto de um garoto”**. Por conseguinte, constatamos que as crianças são influenciadas por experiências para a formulação das próprias concepções.

Outro motivo mencionado corresponde à *'característica positiva da pessoa amada'*. Dessa forma, é possível amar uma criança do sexo oposto, porque **“se ele acha essa menina legal, gosta dela. Ele pode gostar dela”** (Fernando, 9 anos). Logo, a possibilidade de amar estaria em função de seus atributos. Refletimos que se a pessoa ama outrem devido às suas qualidades, estas podem contribuir com algum benefício à pessoa que ama, assim esse argumento estaria relacionado ao interesse próprio. Essa concepção se distancia do conceito de amor *ágape*, uma vez que, segundo Comte-Sponville (1999), este é o amor universal, que inclui desconhecidos e inimigos. Sendo assim, como os participantes refletiriam sobre a possibilidade de amar uma pessoa que não conhecessem (assim, não saberia de suas qualidades) ou um inimigo (que possivelmente teria características negativas)? Além disso, como sua frequência aumentou no segundo grupo, nos perguntamos se esse crescimento se manteria com o incremento da idade. A partir desses questionamentos, sugerimos que outras pesquisas possam ser realizadas, investigando a possibilidade de amor a desconhecidos e inimigos, abrangendo maior quantidade de faixas etárias.

Foram citadas a *'condição de ser criança'* e o *'relacionamento de amizade e/ou*

familiar', e ambos decresceram com a idade. A primeira refere-se à impossibilidade de amar por ainda ser criança, exemplificado no depoimento de Ariele (6 anos): “Você acha que uma menina da sua idade pode amar um menino? Você acha que pode? **Não**. Por que você acha que não pode? **Porque ainda é criança**. Por que sendo criança não pode? **Porque... Eu não sei ainda.**”

Desta forma, para a participante não seria possível amar uma criança do sexo oposto, devido a sua própria idade. Como afirma Adriana (6 anos): “**é coisa de adulto**”. Por sua vez, Felícia (9 anos) explica que “**acho que a gente ainda não se desenvolveu bem, não tem ainda sentimentos de gente grande, mas pode até admirar, não amar assim, mas pode admirar, gostar**”. Nesse sentido, com o aumento da idade esse não seria mais o impedimento para a possibilidade de amor, havendo, portanto, decréscimo dessa explicação no grupo de escolares de 9 anos.

Por sua vez, os fundamentos sobre o *‘relacionamento de amizade e/ou familiar’* remetem para o vínculo existente. Assim, é possível amar uma criança de sexo oposto “**porque todos são amigos**” (Alana, 6 anos), e ainda como afirma Anita (6 anos): “**porque pai é um menino. Criança é menino. [...] Porque o pai é um menino e a gente pode amar o pai**”. Na pesquisa de Souza e Ramires (2006), seus participantes (5 a 15 anos) declararam que o amor seria o elo nos relacionamentos entre pais e filhos, na amizade e nos relacionamentos amorosos, e consideraram o vínculo familiar como mais relevante, seguido da amizade. Estes dados ressaltam a importância destes vínculos na relação de amor. Evidenciamos que a frequência dessas explicações diminuiriam com a idade. Desta forma, com o aumento da idade a criança deixaria de justificar o amor a outrem do sexo oposto por este ser alguém da família ou um amigo, uma vez que pode estar desenvolvendo a concepção do amor romântico.

As crianças mencionaram ainda a *'possibilidade de brincar'*, ou seja, um menino pode amar uma menina **'porque eles ficam brincando no parquinho'** (Alan, 6 anos). Por conseguinte, salientam uma ação comum de suas vivências.

Agrupamos em *'outros'* as explicações que não poderiam ser incluídas nas anteriores, e foram citadas apenas uma vez. São argumentos sobre a possibilidade de amar devido à *condição de estar quase na adolescência*, por *achar bonito e por demonstrar afeto*; sobre a impossibilidade referente ao *fato da mãe falar que pode admirar, mas não amar* e a afirmação de que *não sabe responder*. Todos esses motivos foram mencionados por crianças de 9 anos.

Possibilidade de amar uma criança do mesmo sexo

Em seguida, investigamos a possibilidade de uma criança amar outra do mesmo sexo. Mais da metade (65%) afirmou ser possível, mas 27,5% das crianças negaram a possibilidade. Além disso, alguns escolares responderam que *'depende'* (7,5), como cita Fabrício (9 anos): “E você acha, então, que é possível um menino da sua idade amar um menino? **Se for de amizade sim, do outro jeito não.** Que outro jeito você fala? **Aquele outro jeito de namorar**”.

Podemos analisar algumas diferenças quanto à idade, conforme demonstrado na Figura 2.

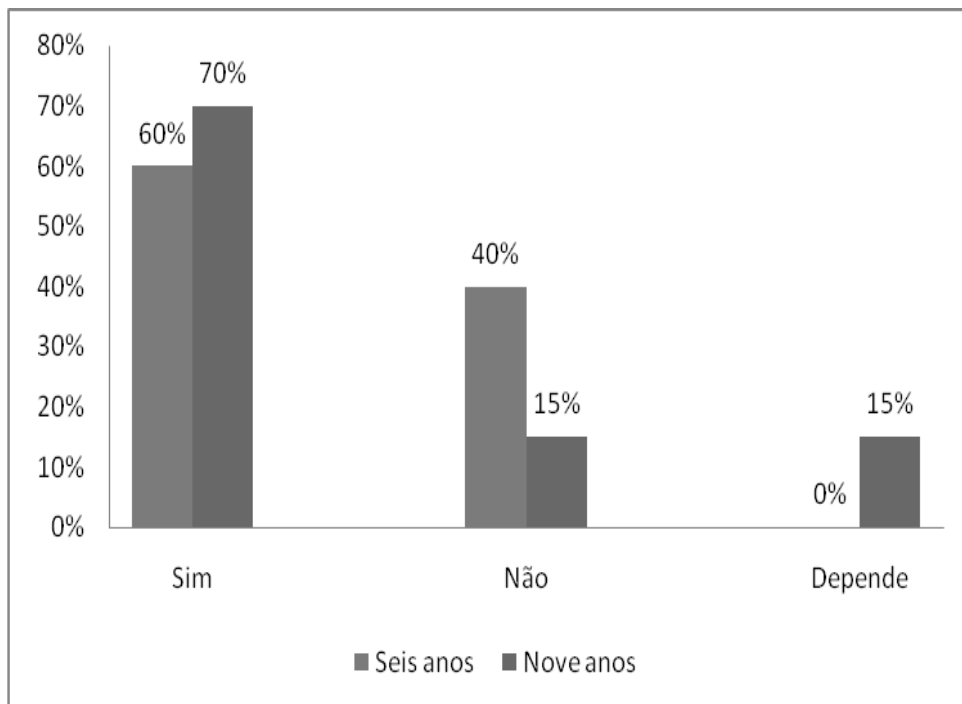


Figura 2. Possibilidade de amar uma criança do mesmo sexo: comparação das respostas conforme a idade.

Verificamos que, com o aumento da idade, há incremento no número de participantes que optaram pela possibilidade de amar uma criança do mesmo sexo, e, desta forma, a quantidade de escolares que negou a referida possibilidade diminuiu com a idade. Os escolares de 9 anos foram os únicos a afirmarem que *'depende'*, diferenciando o amor à família e aos amigos do relacionamento amoroso. Esses dados evidenciam a construção da concepção de amar uma criança do mesmo sexo.

As justificativas foram variadas, o que gerou grande número de categorias, como está demonstrado na Tabela 2.

TABELA 2.

Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar uma criança do mesmo sexo de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Relacionamento de amizade	8	32,0	14	41,2	22	37,3
Consequência positiva para si próprio	1	4,0	6	17,7	7	11,8
Relacionamento familiar	1	4,0	2	5,9	3	5,1
Característica positiva da pessoa amada	2	8,0	1	2,9	3	5,1
Observação de experiência vivenciada	1	4,0	2	5,9	3	5,1
Não dever	3	12,0	0	0,0	3	5,1
Consequência positiva recíproca	1	4,0	1	2,9	2	3,4
Motivos religiosos	1	4,0	1	2,9	2	3,4
Homossexualidade	1	4,0	1	2,9	2	3,4
Ausência de preconceito	0	0,0	2	5,9	2	3,4
Sentimento	0	0,0	2	5,9	2	3,4
Argumento circular	2	8,0	0	0,0	2	3,4
Outros	3	12,0	2	5,9	5	8,4
Dado perdido	1	4,0	0	0,0	1	1,7
Total	25	100,0	34	100,0	59	100,0

O principal argumento mencionado refere-se ao ‘*relacionamento de amizade*’, sendo o mais citado pelos dois grupos, e ainda aumentou sua frequência com a idade. A explanação de Francisca (9 anos) ilustra esse fundamento: “**Porque ué, você pode ser amiga!**”. Também justificaram, com frequência menor, pelo ‘*relacionamento familiar*’,

cujos exemplos transcrevemos: **“Porque mãe também é uma menina, e a gente a ama também”** (Anita, 6 anos). Constatamos, portanto, que o vínculo, especialmente, da amizade seria condição para a possibilidade de amar alguém do mesmo sexo, e ainda aumenta com a idade.

Em seguida, os escolares, principalmente de 9 anos, afirmaram sobre a *‘consequência positiva para si próprio’*. Sendo assim, Fátima (9 anos) considera ser possível amar uma menina **“porque ela pode te ajudar em situações difíceis”**, ou seja, devido ao interesse próprio. Outra categoria que pode estar relacionada ao benefício próprio, como discutimos na questão anterior, é a *‘característica positiva da pessoa amada’*. Apesar de esta ter sido pouco mencionada, verificamos a relevância do interesse próprio na possibilidade de amar devido ao aumento das menções à *‘consequência positiva para si próprio’*.

Nesse mesmo sentido, Bauman (2004) discorre que quando se investe em um relacionamento se espera algo de retorno, ou seja, uma consequência positiva. Para Betto e Cortella (2007), apesar de cada pessoa nascer com certa capacidade de amar, muitos não a desenvolvem nem em 10%, devido à influência da nossa cultura que estimula o egoísmo. Como discutimos anteriormente, La Taille (2009) também se refere à busca da satisfação dos próprios interesses. Esse autor afirma que estamos hoje em uma cultura do tédio e da vaidade, na qual as necessidades de outrem não são percebidas, além disso, há a busca constante de divertimento e prazeres. Sendo assim, podemos refletir que isso estaria relacionado ao aumento na frequência dos argumentos sobre, principalmente, a *‘consequência positiva para si próprio’*. Questionamos: esse aumento se manteria presente em outras faixas etárias? Para responder a essa pergunta, sugerimos que outras pesquisas possam ser feitas, compreendendo outras idades.

De forma semelhante aos argumentos sobre o *'relacionamento familiar'* e *'característica positiva da pessoa amada'*, os demais também foram pouco mencionados. Ressaltamos as explicações sobre *'observação de experiência vivenciada'*, que apesar de referida poucas vezes, evidencia sua influência nas concepções das crianças.

Para a apresentação das demais justificativas, analisaremos primeiramente as que foram citadas por apenas uma criança de cada idade, em seguida as referidas somente pelos mais novos, depois as afirmadas apenas pelos mais velhos, e, por último, a categoria *'outros'*. Verificamos que *'consequência positiva recíproca'*, *'motivos religiosos'* e *'homossexualidade'* foram citados por apenas uma criança de cada idade. Analisemos cada um desses fundamentos.

As explicações sobre *'consequência positiva recíproca'* se referem à consequência positiva na qual ambos são beneficiados pela relação de amor. Ressaltamos a explanação de Felícia (9 anos), que afirma ser possível amar uma menina **“porque a gente confia uma na outra”**. Por sua vez, agrupamos em *'motivos religiosos'* as justificativas sobre a impossibilidade de amar, devido a fundamentos religiosos. Nesse sentido, Fabiana (9 anos) declara não poder amar uma criança do mesmo sexo **“porque não é de Deus amar uma menina”**. Além disso, *'homossexualidade'* inclui as menções sobre esse tema, como o depoimento de Adão (6 anos), **“é gay isso [amar uma criança do mesmo sexo]”**, negando a possibilidade de amar. Apesar de esses argumentos terem sido citados por apenas um participante de 6 e um de 9 anos, consideramos importante que outras pesquisas investiguem, principalmente, a relação da religião com a moralidade, e, ainda, a concepção que as crianças têm sobre a homossexualidade.

Apenas os escolares mais novos explanaram sobre *'não dever'*, *'argumento circular'* e *'dado perdido'*. *'Não dever'* corresponde ao dever de não amar a criança de

mesmo sexo, como demonstra Adriana (6 anos):

“Você acha que uma menina da sua idade pode amar uma menina? **Não.** Por que não? Por que você acha que uma menina da sua idade não pode amar uma menina? **Porque menina não pode amar menina.** Por que não? **Não sei.** [...] E por que você acha que uma menina não pode amar outra menina? **Porque não pode fazer.** Mas como você sabe que não pode fazer? [...] **Eu não sei. Não pode.**”

Constatamos que esse ‘*não dever*’ refere-se puramente a uma proibição, não havendo uma explicação embasada para essa restrição. Em ‘*argumento circular*’ consideramos as explicações dadas pelas crianças que não fundamentam suas respostas, evidenciando a dificuldade em justificar a questão. A explanação da Ariele (6 anos) é um exemplo do referido argumento:

“Uma menina da sua idade pode amar uma menina? **Não.** Você acha que não? Por quê? **Porque é feio.** É feio uma menina de a sua idade amar uma menina? **É.** E como você sabe que é feio? Por que é feio? **Porque... Esqueci.** Mas você acha que é feio? **É.**”

Além disso, um escolar não conseguiu responder à questão, assim consideramos como ‘*dado perdido*’. Podemos relacionar as explicações sobre ‘*não dever*’, o ‘*argumento circular*’ e o ‘*dado perdido*’ à heteronomia, descrita por Piaget (1932/1994), na qual as crianças consideram que as regras são imutáveis e impostas a ela, assim aceita-as cegamente e não desenvolve seu próprio conceito, apresentando dificuldades em argumentar suas respostas, desenvolvendo, dessa forma, seus próprios conceitos, esses tipos de explicações não são mais mencionados.

Verificamos ainda que *'sentimento'* e *'ausência de preconceito'* foram afirmadas apenas pelos escolares mais velhos. A justificativa pelo *'sentimento'* pode ser exemplificada por Felícia (9 anos): **“porque gosta dela”**, ou seja, para ela uma menina pode amar outra menina pelo sentimento existente. Por sua vez, sobre a *'ausência de preconceito'*, Fernando (9 anos) afirma: **“Bom, eu não sou contra a homossexualidade. [...] Porque se ele nasceu desse jeito, deixa ter a escolha dele. Ninguém pode impedir ninguém de amar a pessoa. [...] É, ninguém pode impedir a escolha dele”**. Constatamos, portanto, que algumas crianças ressaltam a ausência do preconceito. Assim, destacamos, novamente, a necessidade de outros estudos para maior investigação.

Em *'outros'* agrupamos as justificativas pela *liberdade de amar quem quiser*; possibilidade de se abraçarem, constituindo uma *consequência positiva indefinida*; porque todos irão rir, ou seja, devido à *consequência negativa*; *por achar estranho*; e a afirmação de *não saber responder*.

Comparação entre a possibilidade de amar uma criança do sexo oposto e do mesmo sexo

Em nossa investigação, pudemos verificar que a maioria dos participantes considerou ser possível amar uma criança do sexo oposto. Além disso, mais da metade confirmou essa possibilidade quanto ao mesmo sexo, entretanto, representa um número inferior se comparado com a questão anterior. A maioria dos escolares que afirmou não ser possível amar uma criança do sexo oposto e mesmo sexo tinha 6 anos. Por outro lado, apenas os mais velhos afirmaram que dependia ao responderem sobre a possibilidade de amar uma criança do mesmo sexo, fazendo uma distinção entre amor à família e aos amigos e relacionamento amoroso.

Comparemos algumas justificativas nas duas situações investigadas. Sobre a possibilidade de amar uma criança do sexo oposto, os argumentos se referiram, principalmente, à observação de experiência vivenciada e característica positiva da pessoa amada, sendo que esta última aumentou com a idade. Apesar de pouco mencionado, é importante destacarmos o relacionamento de amizade e/ou familiar e a impossibilidade de amar devido à condição de ser criança.

Quanto ao amor à criança do mesmo sexo, as principais justificativas foram sobre o relacionamento de amizade e consequência positiva para si próprio, sendo que ambos aumentaram com a idade. Ressaltamos que, apesar de frequência menor, foram citadas explicações sobre o relacionamento familiar, característica positiva da pessoa amada e observação de experiência vivenciada.

Desta forma, podemos afirmar que os argumentos sobre a observação de experiência vivenciada, característica positiva e o relacionamento de amizade e familiar foram mencionados em ambas as questões, demonstrando a importância na formulação das concepções das crianças.

Por sua vez, constatamos que as explicações sobre a possibilidade de amar uma criança do sexo oposto devido ao relacionamento de amizade e/ou familiar diminuiu com a idade, possivelmente devido ao aumento da concepção sobre o amor romântico. Entretanto, para a condição de mesmo sexo, houve o aumento da afirmação pela possibilidade da condição da amizade. Assim, poderia amar uma criança do mesmo sexo se este fosse amigo. A partir do que foi exposto, evidenciamos a necessidade novas pesquisas e discussões sobre o tema, a fim de propiciar novas propostas de educação e na formação moral das crianças.

Referências

- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos* (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Betto, Frei, & Cortella, M. S. (2007). *Sobre a esperança: diálogo*. Campinas, SP: Papirus.
- Comte-Sponville, A. (1999). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- La Taille (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 109-121.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2005). Introdução - Problemas e Métodos. In *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida, SP: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).
- Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Psicologia com seres humanos*. (2000). Brasília: CFP.
- Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. (1996). Brasília: MS. Recuperado em 20 de abril de 2010, de <http://www.conselho.saude.gov.br>.

Souza, R. M. de, & Ramires, V. R. R. (2006). *Amor, casamento, família, divórcio... e depois, segundo as crianças*. São Paulo: Summus.

6.4 O juízo de crianças sobre a possibilidade de amar amigo, inimigo e desconhecido¹

Ariadne Dettmann Alves

Heloisa Moulin de Alencar

Antonio Carlos Ortega

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo explorar a influência do vínculo (amigo e inimigo) ou sua ausência (desconhecido) na concepção de amor de crianças. Entrevistamos, individualmente, 40 escolares (6 e 9 anos) sobre a possibilidade de uma criança amar um amigo, inimigo e desconhecido, utilizando o método clínico. A maioria dos participantes afirmou ser possível amar um amigo, ressaltando a amizade. Entretanto, poucos concordaram com a possibilidade quanto ao inimigo, e argumentaram principalmente devido à ação negativa dessa pessoa. Um número ainda menor considerou ser possível amar o desconhecido, justificando pela ausência do vínculo. Apesar de poucos terem afirmado a possibilidade de amar um inimigo, constatamos que o número aumentou com a idade, o que pode indicar uma gênese dessa concepção de amor. Este trabalho pode contribuir para a ampliação dos estudos na área da moralidade, fornecendo subsídios teóricos para auxiliar práticas de educação em valores morais.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; juízo moral; virtudes; amor; vínculos.

The judgment of children on the possibility of loving a friend, an enemy and a stranger

¹ Este artigo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda e co-orientação do terceiro. Os autores agradecem a todos aqueles que participaram da pesquisa e o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Abstract

This paper aims to explore the influence of the bond (friend and enemy) or its absence (stranger) in the conception of love of children. We interviewed individually, 40 school children (6 and 9) on the possibility of a child loving a friend, an enemy and a stranger, using the clinical method. Most participants said it was possible to love a friend, highlighting the friendship. However few agreed with the possibility of loving an enemy and argued primarily due to negative action of that person. Fewer still thought it possible to love a stranger, justifying the absence of a bond. Although few have stated the possibility of loving an enemy, we found that this number increased with age, which may indicate a genesis of this idea of love. This work could contribute to expansion of studies in the field of morality, providing theoretical support to aid practices in moral education.

Keywords: moral development, moral judgments, virtues, love, bonds.

Introdução

Nesse artigo, temos por objetivo analisar os juízos de crianças sobre a existência do amor nos vínculos de relacionamentos ou na sua ausência. Nossa indagação foi: as crianças acreditam na existência do amor nas relações com amigo, inimigo e desconhecido? Para responder a essa questão, primeiramente, discutiremos alguns conceitos sobre o amor, sua possível existência nesses vínculos, e qual a relação desse tema com a psicologia da moralidade.

Para definir o amor, Comte-Sponville (1999) propõe três respostas: *eros*, *philia* e *ágape*. *Eros* é a paixão amorosa, caracteriza-se pelo desejo de se unir à outra metade. Esse amor se relaciona a possessividade, sendo rico em sofrimento, fracasso, ilusões e desilusões. É amar o outro para nosso próprio bem. *Philia* é o amor da amizade, é o querer bem dos amigos por amor a eles, e não por um interesse próprio. Entretanto, segundo

Comte-Sponville (1999), esse amor não é totalmente desinteressado, uma vez que o interesse de nossos amigos também é nosso interesse. Aristóteles (1985/1992) afirma que a vida sem a amizade seria um erro, pois ela é condição para a felicidade. Para Godbout (1999), esse amor exige generosidade e espontaneidade, e relaciona-se à reciprocidade.

Por sua vez, *ágape* é o amor divino, sendo desinteressado e universal, ou seja, é amar a todos, inclusive os inimigos e desconhecidos. É renunciar seu prazer em função do amor ao outro (Comte-Sponville, 1999). Betto e Cortella (2007) também discorrem que o amor deve ser direcionado aos inimigos. Esta seria a máxima do amor: querer o bem de todos, mesmo que alguém te faça mal. Entretanto, de acordo com esses autores, temos dificuldade em praticar esse amor devido ao nosso egoísmo e ao incentivo da cultura em pensarmos em nós mesmos. Nesse sentido, La Taille (2009b) afirma que a prioridade das pessoas hoje é a busca de divertimento e constantes prazeres. Nesse contexto, o outro é invisível, uma vez que “cada um fica centrado em seu pequeno ‘universo particular’, despreocupado ou inconsciente da presença de outrem e de seus anseios” (p. 201). Assim, cada um busca seus próprios interesses sem se preocupar com quem está ao seu redor.

Bauman (2004) considera a ideia do amor egoísta. Para ele, quando investimos em uma relação, esperamos um retorno: a sensação de segurança, o apoio, a companhia, o consolo. Com a chegada da era digital, os ‘relacionamentos’ estariam sendo substituídos por relações mais frágeis, havendo facilidade em seu rompimento, podendo ser estabelecidas e cortadas por escolha. Esse autor afirma, portanto, a existência da fragilidade dos vínculos humanos.

Por outro lado, Godbout (1999) descreve a existência de amor nos vínculos de relacionamento, discorrendo sobre a dádiva: fazer o bem, sem garantia de retorno, visando à criação ou alimentação de vínculos entre as pessoas. Entretanto, a retribuição existe

mesmo que não seja desejada. Ressalta sua ocorrência na família, na amizade e entre desconhecidos. A família é o lugar básico para a realização da dádiva, onde ela pode ser vivida com mais intensidade. Nela há o vínculo incondicional, mas isso inclui falta de escolha, pois os parceiros não são escolhidos como na amizade. Na amizade, as estruturas são mais livres, já que se escolhe os amigos. Esse autor afirma que, nesse vínculo, a reciprocidade é mais marcada que na família, mas é diferida no tempo, ou seja, não é imediata, podendo se estender no tempo. Há ainda a dádiva a desconhecidos, assim pessoas comuns manifestam altruísmo, indo além das esferas pessoais. Principalmente as religiões encorajam esse tipo de dádiva, que seria ‘amar ao próximo’, mas esse autor ressalta que o próximo deve se referir à humanidade inteira.

Em contraste com essa menção ao amor a desconhecidos, Cortella e La Taille (2009) salientam que hoje temos medo do que (ou de quem) não conhecemos. Para exemplificar essa ideia, Cortella discute que se caminhássemos por uma rua escura e deserta na década de 70, o medo existente era de assombração. Hoje, se estivermos na mesma rua, em situação idêntica, o medo não é mais de fantasmas, mas sim do outro que possa se aproximar de nós. Desta forma, temos medo prévio de quem não conhecemos.

Apesar das discussões existentes sobre o amor, esse tema é pouco estudado na Psicologia da Moralidade. Em nossa revisão de literatura, encontramos pesquisas, principalmente, sobre justiça (Menin, 2000; Müller, 2008; Sales, 2000; Sampaio, Camino & Roazzi, 2007), generosidade (La Taille, 2006a; Tognetta, 2006; Vale, 2006; Vale & Alencar, 2008a; 2008b; 2009), solidariedade (D’Aurea-Tardelli, 2008; Tognetta & Assis, 2006), gratidão (Pieta & Freitas, 2009; Freitas, Silveira & Pieta, 2009a; Freitas, Silveira & Pieta, 2009b), amor (Alves, Alencar e Ortega, 2010; Costa, 2007, 2008), virtudes de uma

forma geral (La Taille, 2000, 2001, 2009; La Taille et al., 1998; Tognetta, 2007), entre outros.

Devemos mencionar mais detalhadamente a pesquisa de Vale e Alencar (2009), devido a sua relação com nosso estudo. As autoras analisaram a influência do vínculo existente (ou não) para a prática do ato generoso, em crianças e adolescentes de 7, 10 e 13 anos. Verificaram que nas situações de amizade, todos os participantes decidiram pela generosidade. Na ausência de vínculo (desconhecido), a maior parte dos entrevistados optou pela virtude, entretanto a generosidade para com um desconhecido seria menos intensa do que para com um amigo. Por sua vez, na situação de inimizade, a maioria decidiu pela ausência do ato virtuoso. Suas justificativas remetiam a, principalmente, tipo de vínculo ou sua ausência nas três situações. Portanto, existe relação entre o vínculo e a generosidade para esses participantes.

Gostaríamos de nos referir ao trabalho de Souza e Ramires (2006), que investigaram a concepção de amor em crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade, em estudo sobre casamento, relacionamentos familiares e divórcio. Constataram que o amor constitui-se como elo nos relacionamentos entre pais e filhos, na amizade e nos relacionamentos amorosos. Os participantes consideraram a família como vínculo mais importante, seguido da amizade.

Desta forma, apesar de pouco estudado nessa área, podemos refletir a relação do amor com a moral. Para Comte-Sponville (1999) só necessitamos de moral, porque nos falta amor. Desta forma, se tivéssemos amor, não precisaríamos de moral. Mas, o autor afirma, ainda, que só seria possível nos desenvolvermos moralmente por causa do amor que possuímos.

Diante dessas considerações a respeito da relação do amor e da moral, devemos explicitar alguns aspectos do desenvolvimento. De acordo com Piaget (1932/1994) o juízo moral constitui-se em duas fases: heteronomia e a autonomia. Na heteronomia, a criança considera correto todo ato que seja uma obediência a regras impostas pela figura de autoridade. Por não compreender as regras e não elaborá-las, limita-se a segui-las. Desta forma, as considera imutáveis e tende a interpretá-las ao pé da letra. Há o predomínio do respeito unilateral. A criança respeita os pais por medo e amor – medo de perder o amor e proteção dos pais e medo das punições; e pelo amor, devido ao apego e admiração que a criança tem pela figura de autoridade. Por outro lado, na autonomia, a criança passa a agir por reciprocidade, predominando o respeito mútuo. As regras começam a ser compreendidas e interpretadas, permitindo a ela própria fazer suas avaliações morais. Piaget (1932/1994) ressalta que nenhuma criança é totalmente heterônoma ou autônoma, apenas se define por uma tendência na qual a criança pensa a moral.

É importante destacarmos que para o desenvolvimento do pensamento autônomo, é necessária a diminuição do egocentrismo, que no período pré-operatório (aproximadamente, de 2 a 7 anos) se caracteriza pela dificuldade da criança em diferenciar seus pensamentos e os pensamentos dos outros, e assim, impossibilitando-a de se colocar na perspectiva do outro. Lembramos que Piaget afirma que em cada estágio do desenvolvimento cognitivo (sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal) o egocentrismo se manifesta de uma forma particular. Entretanto, para os objetivos do nosso trabalho nos limitaremos a apenas citar o egocentrismo característico do pré-operatório, devido a essa relação com o pensamento autônomo (Piaget, 1964/2004; Wadsworth, 1999).

Retornando à discussão a respeito do desenvolvimento moral, La Taille (2006b) afirma que há algo que é comum a todas as expressões de moralidade: o sentimento de obrigatoriedade. Esse autor discorre ainda sobre a dimensão intelectual da ação moral, ‘saber fazer’, e a dimensão afetiva da ação moral, ‘querer fazer’, sendo ambas necessárias para a ação moral.

Sobre a dimensão intelectual, La Taille (2006b) descreve três conhecimentos básicos para o ‘saber fazer moral’: as regras, os princípios e os valores. Além disso, o autor assinala que para o desenvolvimento da ação moral é necessário o conhecimento das regras e princípios, e também a consciência de quais são os nossos valores, sendo eles “o resultado de um investimento afetivo” (p.74), ou seja, remete-nos à energética da vida moral. Por sua vez, o ‘querer fazer moral’ refere-se à vontade de agir e à intenção com a qual se age. La Taille (2006b) evidencia seis sentimentos que inspiram um ‘querer agir moral’: medo, amor, confiança, simpatia, indignação e culpa. O autor concorda com Piaget, afirmando que o medo e o amor são indissociáveis para o sentimento de obrigatoriedade presente na ação moral, explicando o ‘querer fazer’ heterônomo.

Desta forma, a partir da relação do amor com a moral e da importância dessa virtude, nosso objetivo é investigar e comparar, em uma perspectiva psicogenética, os juízos de crianças, no que diz respeito à existência ou não do amor nos vínculos de relacionamento (amigo e inimigo) e na ausência de vínculo (desconhecido).

Metodologia

Participantes

Nesse estudo, participaram 40 crianças de classe média de uma escola particular do município de Vila Velha– ES, sendo metade com 6 anos e metade com 9 anos, e, ainda,

igualmente divididos quanto ao sexo. Selecionamos os participantes por sorteio, levando em consideração essas variáveis.

Instrumento e procedimento

Realizamos entrevistas individuais, de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/2005, 1932/1994). Investigamos se o participante considerava possível uma criança de mesma idade amar um amigo, desconhecido e inimigo, e as justificativas. Ressaltamos que as perguntas foram formuladas de acordo com o sexo do entrevistado, conforme assinalado no seguinte roteiro:

1.a Um menino da sua idade pode amar um amigo?

1.b Por quê?

2.a Um menino da sua idade pode amar um desconhecido?

2.b Por quê?

3.a Um menino da sua idade pode amar um inimigo?

3.b Por quê?

É importante ressaltar que, para a realização da coleta de dados, obtivemos a permissão da direção da escola e dos pais dos alunos sorteados, por meio de assinatura dos termos de consentimentos. Os participantes de 9 anos assinaram um termo de assentimento. Além disso, as crianças de 6 anos foram esclarecidas verbalmente sobre os objetivos, procedimentos da pesquisa e sigilo das informações. Destacamos também que esta pesquisa segue os padrões éticos da Resolução N° 196/1996 do Ministério da Saúde - MS (1996) e da Resolução N° 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (2000).

Tratamento dos dados

As entrevistas foram gravadas na íntegra para fins, exclusivamente, de pesquisa. Discutimos os dados com base na teoria piagetiana e na sistematização proposta por Delval

(2002). Desta forma, elaboramos, a partir das transcrições, categorias detalhadas para as respostas e justificativas dos participantes. Em seguida, listamos todas as categorias detalhadas e agrupamo-las em categorias resumidas, para uma análise por questão do instrumento e de acordo com as idades dos participantes, o que nos permitiu verificar diferenças e semelhanças entre respostas e justificativas dos entrevistados das duas faixas etárias. Nossa prioridade foi, portanto, a análise qualitativa dos dados, e para o auxílio na apresentação e discussão dos resultados, utilizamos referências quantitativas em números e percentuais.

No decorrer do artigo, para nos referirmos ao participante respeitando o anonimato, utilizamos nomes fictícios, seguidos da idade, entre parênteses. Escolhemos nomes iniciados com a letra “A” para as crianças de 6 anos, e com a letra “F” para os de 9 anos.

Resultados e Discussão

Para apresentação e discussão dos dados analisaremos as questões referentes ao amigo, inimigo, desconhecido, e, por último, faremos a comparação dos resultados encontrados nas três situações investigadas.

Possibilidade de amar um amigo

Constatamos que 87,5% dos escolares afirmaram que uma criança de mesma idade poderia amar um amigo, sendo 17 crianças de 6 anos e 18 de 9 anos. Nossos dados estão de acordo com Souza e Ramires (2006), uma vez que essas autoras mencionam que crianças e adolescentes consideram esse vínculo muito importante. Além disso, Vale e Alencar (2009), pesquisando sobre a influência do vínculo para a ação generosa, relatam que todos os seus participantes (7, 10 e 13 anos) optaram pela generosidade em relação ao amigo.

Da mesma forma, em nossa introdução descrevemos autores que consideram a

importância da amizade. Assim, Comte-Sponville (1999) discute que o amor *philia* é a amizade, sendo esta a vontade de fazer o bem aos amigos, por amor a eles. Sendo assim, a vida sem a amizade seria um erro, pois, baseando-se em Aristóteles, esta é a condição para a felicidade. Por sua vez, Godbout (1999) reflete que na amizade é possível o desenvolvimento da dádiva, ainda mais que nessa relação escolhemos nossos amigos.

Analisemos, agora, as justificativas (Tabela 1), ressaltando que cada participante pôde mencionar mais de um argumento.

TABELA 1.

Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar um(a) amigo(a) de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Relacionamento de amizade	5	16,1	6	17,1	11	16,7
Observação de experiência vivenciada	4	12,9	7	20,0	11	16,7
Consequência positiva para si próprio	2	6,5	8	22,9	10	15,2
Consequência positiva recíproca	3	9,6	6	17,1	9	13,6
Sentimento	3	9,6	6	17,1	9	13,6
Característica positiva da pessoa amada	4	12,9	0	0,0	4	6,1
Consequência positiva indefinida	2	6,5	0	0,0	2	3,0
Argumento circular	2	6,5	0	0,0	2	3,0
Não soube responder	2	6,5	0	0,0	2	3,0
Outros	4	12,9	2	5,8	6	9,1
Total	31	100,0	35	100,0	66	100,0

Podemos verificar que os escolares justificaram, principalmente, com base no *'relacionamento de amizade'* e na *'observação de experiência vivenciada'*. As explicações sobre *'relacionamento de amizade'* se referem à própria condição do vínculo, como menciona Frederico (9 anos): uma criança pode amar um amigo **“porque eles podem ser melhores amigos”**, reforçando a importância desse tipo de vínculo.

Vale e Alencar (2009) também descreveram essa justificativa em sua pesquisa. Mais da metade de seus participantes ressaltam a amizade como motivo para a manifestação da generosidade. A partir dessas considerações podemos questionar: seria possível ter amor a aqueles que não são nossos amigos, como aos desconhecidos, ou, ainda, aos inimigos? É o que discutiremos após analisarmos os outros motivos para a possibilidade (ou não) de amar um amigo.

Por sua vez, *'observação de experiência vivenciada'* diz respeito às experiências próprias ou vividas por outras pessoas. Vejamos um trecho da entrevista de Fabiana (9 anos): **“Porque eu também amo muitas amigas minhas”**. Constatamos, portanto, a influência das experiências na formulação de seus juízos. Além disso, sendo esse argumento mencionado, principalmente, pelos escolares de 9 anos, podemos refletir que com o desenvolvimento, as crianças passam a utilizar mais as experiências para justificar o juízo.

Em seguida, temos a *'consequência positiva para si próprio'*, ou seja, é possível amar um amigo **“porque ele te ajuda muito”** (Fábio, 9 anos), por exemplo. Assim, a possibilidade de amar uma pessoa com esse vínculo está relacionada ao ganho que a pessoa terá desse amor. Essa ideia da espera de um retorno quando se investe em uma relação é considerada por Bauman (2004). Segundo esse autor, o lucro pode ser um apoio quando há necessidade, a companhia da pessoa, entre outros. Assim, deseja-se uma consequência

positiva desse relacionamento. Essa concepção é contrária ao conceito de Comte-Sponville (1999) sobre *philia*, a vontade de fazer o bem, por amor a ele. Também não corresponde à amizade perfeita de Aristóteles (1985/1992), ou seja, a vontade de fazer o bem ao amigo, pela amizade, e não por interesse pessoal.

Constatamos, portanto, o interesse de benefício próprio, e que a quantidade desse argumento aumentou com a idade. Assim, nos indagamos se com o decorrer do desenvolvimento e a diminuição do egocentrismo, explicações como estas não deveriam ser cada vez menos frequentes? Nossos dados mostram o contrário, os escolares de 9 anos citaram mais esse motivo do que os de 6 anos. Podemos refletir se não haveria a influência da cultura no acréscimo dessas explicações, uma vez que, segundo Betto e Cortella (2007), além de La Taille (2009b), ela nos incentiva a buscarmos o que é de nosso interesse pessoal, ou seja, uma postura egoísta. Diante disso, sugerimos que outras pesquisas possam ser realizadas investigando se esse interesse próprio permanece em outras faixas etárias.

Diferente desse tipo de explicação, em *'consequência positiva recíproca'* ambos são beneficiadores da relação de amor. Dessa forma, fundamenta Flávio (9 anos): **“Porque eles fazem muita coisa juntos”**. Assim, a possibilidade de amar é devido a um benefício mútuo. Essa concepção se aproxima da ideia de Godbout (1999) sobre *philia*, uma vez que, para esse autor, está relacionada à reciprocidade. Ressaltamos que as justificativas sobre o benefício mútuo da relação de amor também aumentaram com a idade, evidenciando a importância da reciprocidade, que nos permite relacionar com a possível diminuição do egocentrismo, comum no período pré-operatório, e o aumento das relações de cooperação e, por conseguinte, permitindo o desenvolvimento da autonomia.

Com a mesma frequência que *'consequência positiva recíproca'*, foi mencionado o *'sentimento'*. Assim, a possibilidade de amor se fundamenta pelo que uma pessoa sentiria

pela outra. Ressaltamos o depoimento de Ângela (6 anos): **“Porque ela gosta muito dessa pessoa”**. De acordo com Souza e Ramires (2006) as crianças utilizam esse argumento para definir o amor, tornando-se mais frequente e detalhado com a idade. Sendo assim, está de acordo com nossos dados, uma vez que constatamos um aumento nesse tipo de explicação no grupo de escolares mais velhos. Além disso, com o desenvolvimento, a criança torna-se capaz de refletir cada vez mais sobre temas abstratos.

Apenas os escolares de 6 anos explanaram sobre a *‘característica positiva da pessoa amada’*, *‘consequência positiva indefinida’*, *‘argumento circular’* e *‘não soube responder’*. Vejamos cada uma delas.

A justificativa sobre *‘característica positiva da pessoa amada’* estabelece que a possibilidade de amor seja devido às características do amigo, sendo estas positivas. Por exemplo, para Adilson (6 anos), uma criança pode amar um amigo, **“porque acha o amigo legal, divertido”**. Assim, amaríamos os amigos por atributos deles. Podemos refletir se o fato de salientarem as qualidades de outrem, não haveria como pano de fundo um interesse próprio que esses atributos poderiam resultar. Assim, haveria proximidade entre a *‘característica positiva da pessoa amada’* com a *‘consequência positiva para si próprio’*. Ainda questionamos, a partir dessa referência às características positivas do outro, seria possível o amor ao desconhecido (que não sabemos seus atributos) e ao inimigo (que possivelmente possui aspectos negativos)? Na concepção das crianças, haveria o amor *ágape*? Analisaremos essas indagações no decorrer do texto.

As crianças argumentaram, ainda, sobre *‘consequência positiva indefinida’*, na qual não é definido o beneficiário da relação de amor. O depoimento de Almir (6 anos) exemplifica esse argumento: **“Porque quando vai de férias, o amigo [...] fica no mesmo hotel”**. Constatamos que se trata de uma consequência positiva, ficar no mesmo hotel, mas

não podemos afirmar quem se favoreceria.

Foi mencionado também, apenas pelos escolares de 6 anos, *'argumento circular'*, evidenciando a dificuldade de algumas crianças fundamentarem suas respostas. De acordo com Piaget (1932/1994), isso ocorre devido ao pensamento egocêntrico, uma vez que a criança acata cegamente a regra, já que para ela vem de outro que lhe é superior, não desenvolve seus próprios conceitos, tendo dificuldades em expor os motivos de seus juízos. Além disso, os participantes mais novos foram os únicos que afirmaram não saber responder à pergunta (que constituiu a categoria *'não soube responder'*).

Por fim, agrupamos em *'outros'* os argumentos que não poderiam ser incluídos nas categorias anteriores e foram mencionados apenas uma vez. Foram explicações sobre a *consequência positiva para outrem; motivos religiosos; a proibição; a condição de ainda ser criança; o fato de a pessoa ser o próximo, e a atitude de achar estranho.*

Possibilidade de amar um inimigo

Quando investigamos a possibilidade de amar um inimigo, apenas 37,5% do total de participantes afirmaram ser possível amar um inimigo, e mais da metade (55%) negou essa possibilidade. Além disso, 7,5% responderam que *'depende'*, como afirma Felipe (9 anos): **“se eles forem amigos, terem brigado e tornado inimigos”**. Correlacionamos nossos dados com Vale e Alencar (2009) uma vez que a maioria de seus entrevistados optou pela ausência de generosidade para com o inimigo. Assim, em ambos os estudos, os participantes optaram pela ausência da virtude para com o inimigo.

Constatamos diferenças nas respostas dos escolares de acordo com a idade, como está apresentado na Figura 1.

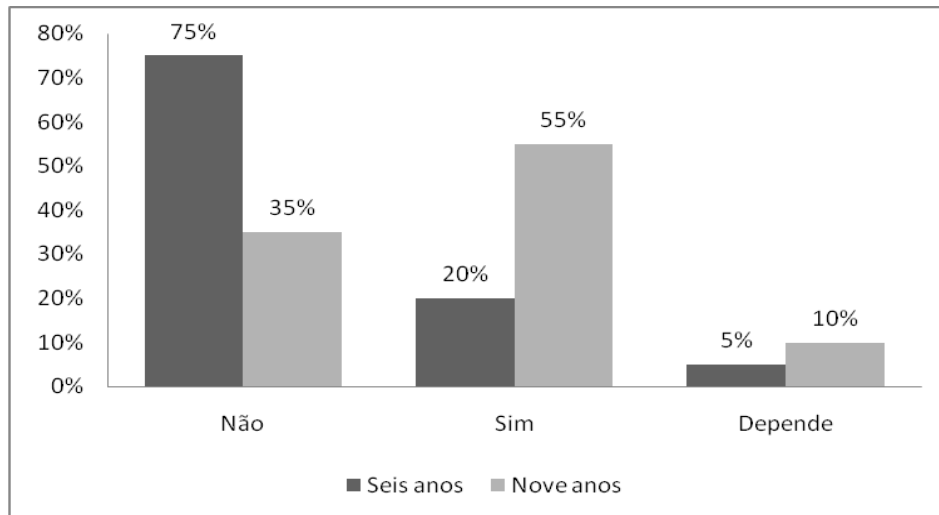


Figura 1. Possibilidade de amar um inimigo: comparação das respostas conforme a idade.

Vejamos que a maioria das crianças de 6 anos afirmou não ser possível amar um inimigo. Entretanto, mais da metade dos escolares de 9 anos disseram que esse amor era possível. Analisando novamente os dados de Vale e Alencar (2009), verificamos que houve predominância das respostas sobre ausência de generosidade nas idades de 7 e 13 anos, sendo que dos participantes que afirmaram a ação virtuosa, a maioria tinha 10 anos. Verificamos que, nos dois estudos, os mais novos optaram pela ausência da virtude, posteriormente, no segundo grupo, a escolha pela virtude torna-se mais frequente. Além disso, nesse estudo de Vale e Alencar (2009), a ação virtuosa torna a decrescer com a idade.

Apesar de poucos declararem a possibilidade do amor ao inimigo, constatamos o aumento com a idade. Será que nossos dados demonstram a gênese do amor *ágape*? Comte-Sponville (1999) e Betto e Cortella (2007) discorrem que *ágape* é amar o desconhecido e até mesmo nossos inimigos. É o amor universal, desinteressado e gratuito. Seria a máxima do amor: amar até quem me quer o mal. No entanto, apesar do aumento das afirmativas sobre a possibilidade de amar um inimigo, devemos analisar as justificativas mencionadas pelas crianças, para compreender seus raciocínios. Além disso,

como estamos investigando em apenas duas faixas etárias, não podemos confirmar que nos mais velhos, essa construção se manteria. Assim, sugerimos que outras pesquisas sejam realizadas para analisar se ocorre, no decorrer do desenvolvimento, essa elaboração.

Os argumentos dados por nossos participantes foram variados, como apresentamos na Tabela 2.

TABELA 2.

Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar um(a) inimigo(a) de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Ação negativa do(a) inimigo(a)	10	31,3	3	10,0	13	20,9
Observação de experiência vivenciada	1	3,1	5	16,6	6	9,7
Dúvida em relação ao sentimento	4	12,5	2	6,7	6	9,7
Sentimento de não gostar do(a) inimigo(a)	1	3,1	4	13,3	5	8,1
Possibilidade de amar independente de ser inimigo(a)	1	3,1	4	13,3	5	8,1
Possibilidade de amizade	1	3,1	4	13,3	5	8,1
Característica negativa do(a) inimigo(a)	5	15,7	0	0,0	5	8,1
Ação negativa recíproca	2	6,3	1	3,4	3	4,8
Característica ou ação positiva do(a) inimigo(a)	1	3,1	2	6,7	3	4,8
Possibilidade de mudança da característica do(a) inimigo(a)	1	3,1	1	3,4	2	3,2
Outros	4	12,5	4	13,3	8	12,9
Dado perdido	1	3,1	0	0,0	1	1,6
Total	32	100,0	30	100,0	62	100,0

Constatamos que a principal justificativa foi devido à *'ação negativa do(a) inimigo(a)'*. Assim, não seria possível amar um inimigo porque **“o inimigo pode matar. [...] Porque ele pode pegar a arma e atirar no coração, ou na barriga”** (Alexandre, 6 anos). Destacamos que essa explicação foi a mais citada pelos escolares de 6 anos. As demais categorias tiveram uma frequência geral inferior a 10%. Vejamos:

Os escolares argumentaram também pela *'observação de experiência vivenciada'*. Como na questão anterior (sobre amar um amigo), sua referência aumentou com a idade. A afirmação de Andréia (6 anos) exemplifica esse fundamento: **“Porque meu pai tinha uma inimiga e ele gostava dela. [...] Meu pai não, o amigo do meu pai”**.

Com a mesma frequência geral de *'observação de experiência vivenciada'* foi mencionado *'dúvida em relação ao sentimento'*, remetendo para uma dúvida entre amar e odiar. Desta forma, a pessoa acharia que não ama, mas na verdade ama outrem. Ressaltamos que essa categoria diminuiu com a idade. Para melhor compreensão, eis o depoimento de Franciele (9 anos):

“Pode ser que ela pense que a odeia, escondendo dela mesma que ela gosta dessa menina. Não de namorado, estou falando de amizade. Tipo, eu vou dar um exemplo: você é minha inimiga, eu te odeio, eu acho você muito chata e você me acha muita chata. Aí eu posso estar escondendo de mim mesma que no fundo eu gosto de você”.

Alguns escolares justificaram simplesmente pelo *'sentimento de não gostar do inimigo(a)'*, desta forma, não é possível amá-lo **“porque ele não gosta dessa pessoa, se é inimigo. [...] Porque ele não gosta dela. Como vai amar?”** (Flávio, 9 anos). Portanto, está presente a ideia da impossibilidade de amor ágape.

Se somarmos as duas categorias que referem a sentimentos (‘*dúvida em relação ao sentimento*’ e ‘*sentimento de não gostar do inimigo(a)*’), chegamos ao total de 17,8%, ou seja, seria o segundo argumento mais mencionado. Analisando, constatamos que as crianças mais novas afirmam principalmente sobre a ‘*dúvida em relação ao sentimento*’, e os mais velhos relatam o ‘*sentimento de não gostar do inimigo(a)*’. Assim, primeiro o foco estaria no próprio sentimento, e, posteriormente, para a condição de inimigo. Indagamo-nos: qual seria o motivo dessa mudança? Para responder, sugerimos que novas pesquisas sejam feitas, investigando o papel dos sentimentos na concepção das crianças.

Diferentemente dessa explicação, outros participantes afirmam a ‘*possibilidade de amar independente de ser inimigo*’. Desta maneira, afirma Fausto (9 anos): “**Você pode amá-lo, mas ele pode não te amar**”, logo, a pessoa pode amar mesmo que o inimigo a odeie. Nessa concepção, o amor não necessita de reciprocidade, se aproximando a concepção de amor *ágape* descrito por Comte-Sponville (1999), como amor desinteressado e gratuito. Afirmam Betto e Cortella (2007) que essa seria a máxima do amor, querer bem de todos, mesmo que eles me façam mal. Constatamos um acréscimo com a idade, desta forma, sugerimos novamente que estudos possam ser realizados para confirmar se esse aumento permanece no decorrer do desenvolvimento.

Outra justificativa que também foi mais citada pelos escolares maiores evidencia a ‘*possibilidade de amizade*’, exemplificado no seguinte depoimento: “**A gente pode conversar, se adireitar, depois a gente vira melhores amigas de novo**” (Andressa, 6 anos). Assim, é possível amar pela possibilidade de tornarem amigas. Como vimos na questão sobre a possibilidade de amar um amigo, os participantes fundamentaram principalmente pelo próprio vínculo existente. Sendo assim, quanto ao inimigo, permanece o mesmo raciocínio, mas não existindo a relação entre amigos, as crianças argumentaram

pela possibilidade da amizade, ressaltando novamente a importância desse vínculo.

Apenas os mais novos argumentaram pela *'característica negativa do(a) inimigo(a)'*. Adilson (6 anos) afirma, por exemplo, que **“ele [o inimigo] é muito mal”**. Esse dado está consoante com a questão anterior, uma vez que somente as crianças de 6 anos justificaram pela característica positiva da pessoa amada, desta forma, o foco nas características do outro permanece.

Outra explicação citada foi a *'ação negativa recíproca'*. Se diferencia da *ação negativa do(a) inimigo(a)'*, porque aqui são os dois que cometem a ação negativa, e não só o inimigo, como na anterior. Vejamos a explanação de Alan (6 anos), afirmando não ser possível amar um inimigo: **“[Porque] eles brigam. [...] Ficam batendo um no outro”**. Contrariamente a essa justificativa, temos a *'característica ou ação positiva do(a) inimigo(a)'*. Assim, pode-se amar um inimigo **“porque, às vezes, quando você está em um momento difícil, ele pode te ajudar. Sem querer ou querendo, ele pode te ajudar a fazer o que você quer”** (Fernando, 9 anos).

Há aqueles que acreditam na *'possibilidade de mudança da característica do inimigo(a)'* e esta seria a condição para amar. Assim, para Antonio (6 anos) é possível amar um inimigo **“porque o inimigo numa hora ele fica bonzinho”**. Aqui o amor não se daria pelo vínculo, mas sim, pela esperança da mudança.

Em *'outros'* reunimos as justificativas sobre a possibilidade de amar devido a *motivos religiosos; o dever de amar a todos; a escolha que a pessoa tem de amar ou não a inimiga; e ainda, a impossibilidade de amar devido a: afirmação da condição de inimiga; pela ação negativa da própria criança; o fato do inimigo não gostar da pessoa; o fato de não conhecer a pessoa; e mais a afirmação de que não sabia responder*. Além disso, um participante não conseguiu responder a questão, configurando em *'dado perdido'*.

Possibilidade de amar um desconhecido

Por último, indagamos sobre a ausência de vínculo, apenas 27,5% afirmaram que uma criança poderia amar um desconhecido (sendo seis escolares de 6 anos e cinco de 9 anos). Podemos relacionar nossos dados com a análise sobre generosidade realizada por Vale e Alencar (2009). A maior parte de seus entrevistados optou pela virtude para com o desconhecido, entretanto foi menos intensa se comparado a generosidade em relação ao amigo. Constatamos, portanto, que a ausência do vínculo influenciou no juízo das crianças.

Vejamos, na Tabela 3, as justificativas mencionadas.

TABELA 3.

Justificativas dos participantes para a possibilidade (ou não) de amar um(a) desconhecido(a) de acordo com a idade.

Categoria	6 anos		9 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Não conhecer a pessoa	9	31,0	12	40,0	21	35,6
Ação negativa do(a) desconhecido(a)	5	17,2	6	20,0	11	18,6
Característica negativa do(a) desconhecido(a)	5	17,2	2	6,7	7	11,8
Observação de experiência vivenciada	3	10,3	2	6,7	5	8,5
Possibilidade de amizade	3	10,3	2	6,7	5	8,5
Possibilidade de amar uma pessoa do mesmo sexo	1	3,5	2	6,7	3	5,1
Não dever	1	3,5	2	6,7	3	5,1
Outros	2	7,0	2	6,7	4	6,8
Total	29	100,0	30	100,0	59	100,0

A justificativa com maior frequência foi o próprio fato de *'não conhecer a pessoa'*, sendo mais mencionado pelas crianças de 9 anos. A explanação de Fabiana (9 anos) exemplifica esse argumento: **“Porque a gente não conhece a pessoa. Não a conhece direito”**. Assim, não é possível amar o desconhecido pela própria ausência do vínculo. Vale e Alencar (2009) também discutem categoria semelhante a nossa. A metade de seus participantes utilizou a ausência de vínculo para explicar a ausência de generosidade ou a intensidade da ação generosa para com o desconhecido. Ressaltamos novamente a importância do vínculo para a relação de amor.

Nossos entrevistados afirmaram também sobre a possibilidade de uma *'ação negativa do(a) desconhecido(a)'*. Assim, não poderia amar o desconhecido **“porque o desconhecido pode assaltar sua casa, ou te matar”** (Fabrício, 9 anos). Ou ainda **“quando faz assim ‘quer uma bala?’, pode estar envenenada”** (Almir, 6 anos). Essas explicações lembram os alertas dos pais para não aceitarem doces na rua, ou não abrirem o portão de suas casas, por exemplo.

Semelhante a este argumento, temos a *'característica negativa do(a) desconhecido(a)'*. Aqui ressaltam uma possível característica negativa, que remete ao perigo que o desconhecido pode causar, como afirma Augusto (6 anos): **“Porque pode ser um ladrão. Uma pessoa fantasiada que a gente pode até perceber uma arma e não pode chegar perto dele”**. Este motivo foi evidenciado, principalmente, pelas crianças mais novas.

Se somarmos *'ação negativa do(a) desconhecido(a)'* e *'característica negativa do(a) desconhecido(a)'* constatamos um total de 30,4%, salientando um medo existente pelo desconhecido. Esse dado está de acordo com a discussão de Cortella e La Taille (2009), sobre o medo que temos de quem não conhecemos. Para eles, construímos um

medo prévio do que é por nós desconhecido.

Se analisarmos por idade, constatamos que as menções sobre *'característica negativa do(a) desconhecido(a)'* diminuem na medida em que *'não conhecer a pessoa'* aumentam. As crianças passam a argumentar pela própria ausência do vínculo, reduzindo os juízos da possível ação do outro. Sendo assim, nos questionamos se essa alteração continuaria no decorrer do desenvolvimento. Mas para essa verificação, é necessário que novos estudos sejam realizados.

As outras justificativas foram mencionadas com menor frequência. Alguns explicaram pela *'observação de experiência vivenciada'*, tanto para a possibilidade de amar quanto para a impossibilidade. Ressaltamos que essa categoria também foi citada nas questões sobre amigo e inimigo.

As crianças afirmaram ainda que poderiam amar um desconhecido devido à *'possibilidade de amizade'*: **“Porque aí elas vão fazer amizade”** (Alana, 6 anos), ressaltando o vínculo da amizade como consequência da relação de amor. Assim, seria possível amar um desconhecido devido à construção de um vínculo. Salientamos que essa justificativa também foi referida quanto à possibilidade de amar um inimigo. Vale e Alencar (2009) também constataram explicações sobre a amizade ser consequência da manifestação da generosidade.

Podemos verificar explicações sobre a *'possibilidade de amar uma pessoa do mesmo sexo'*. Desta forma, seria possível uma criança amar um desconhecido se ela gostar da pessoa do mesmo sexo. Vejamos a depoimento de Fabrícia (9 anos): **“Porque... eu acho que... eu não tenho preconceito nenhum. Se alguém gostar de uma menina não tem problema. Não sou contra isso”**. Apesar de termos perguntado sobre desconhecido, o foco do argumento não está na ausência do vínculo, e sim no fato de a outra pessoa ser do

mesmo sexo. Por sua vez, *'não dever'* corresponde a justificativas sobre o que retiraria o dever de amar. Assim, não é possível amar um desconhecido **“porque não pode falar com estranhos”** (Adriana, 6 anos).

Em *'outros'* agrupamos os argumentos sobre a *ausência da necessidade de amar pela condição de ausência de vínculo; característica positiva do desconhecido; decisão da própria pessoa de amar ou não, e a afirmação de não saber como essa relação de amor poderia acontecer.*

Comparação dos resultados encontrados nas três situações investigadas

A maioria dos participantes demonstrou ser o vínculo da amizade condição para a relação de amor. Resumindo, temos que 87,5% das crianças afirmaram ser possível o amor a um amigo, 37,5% a um inimigo e 27,5% ao desconhecido. Constatamos, portanto, a importância do vínculo na possibilidade de amor. Assim, para nossos entrevistados, mais difícil do que amar um inimigo é amar aquele que não se tem um vínculo. Esta análise difere um pouco da realizada por Vale e Alencar (2009). Em seus dados, a ação generosa foi inferior na relação para com o inimigo.

Comparemos, agora, algumas justificativas nas três condições (amigo, inimigo e desconhecido). Constatamos que os argumentos mais utilizados foram baseados no próprio vínculo. Assim, para confirmar a possibilidade de amar um amigo, ressaltaram o relacionamento da amizade. Para a impossibilidade de amar um desconhecido, evidenciaram o fato de não conhecer a pessoa, ou seja, a ausência do vínculo. Afirmaram, ainda, que diante da possibilidade de amizade aconteceria o amor ao desconhecido ou ao inimigo.

Destacamos que foi mencionado o amor a um amigo devido à consequência positiva para si próprio. Quanto ao inimigo, utilizam-se, principalmente, da possibilidade de ação negativa por parte do inimigo para negar a possibilidade de amor. Este argumento também foi citado em relação ao desconhecido.

Devemos ressaltar que foram referidas, nas três condições, explicações baseadas nas observações de experiência, demonstrando a influência das experiências na formulação de seus conceitos e nas características da pessoa a ser amada: sendo ressaltada no amigo aspectos positivos; no desconhecido, negativos; e no inimigo, tanto positivos quanto negativos.

Considerações Finais

Diante do que foi discutido, a maioria dos participantes relacionou o vínculo da amizade como condição para a relação de amor. Além disso, poucas crianças afirmaram ser possível amar um inimigo e, menos ainda, um desconhecido.

Considerando a relação com o inimigo, apesar de poucos terem afirmado a possibilidade de amar uma pessoa com esse vínculo, constatamos que o número aumentou com a idade, o que pode indicar uma gênese dessa concepção de amor. Alguns participantes disseram inclusive ser possível amar, independente da condição de inimigo, assim, a possibilidade de amar não dependeria do outro.

Gostaríamos de ressaltar a importância das experiências vividas pelas próprias crianças e das observações de experiências vividas por outrem, como foi descrito pelos nossos participantes. Isto demonstra sua influência na construção da concepção de amor, indicando a relevância em se analisar esse assunto, principalmente, na família e na escola.

Salientamos, portanto, a necessidade de discussões sobre o amor, e ainda a sua possível manifestação para com amigos, inimigos e desconhecidos, contribuindo para o desenvolvimento moral de crianças. A partir dessas considerações, esse trabalho pode contribuir para a ampliação dos estudos na área da moralidade, fornecendo subsídios teóricos para auxiliar práticas de educação em valores morais.

Referências

- Alves, A. D., Alencar, H. M., & Ortega, A. C. (2010). Amor e moralidade: um estudo com participantes de 5 a 70 anos. *Revista de Ciências Humanas*, 44 (2), 363-380.
- Aristóteles (1992). *Ética a Nicômacos* (2ª ed., M. G. Kury, Trad.). Brasília: Universidade de Brasília. (Trabalho original publicado em 384-322 a.C.).
- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos* (C. A. Medeiros, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Betto, Frei, & Cortella, M. S. (2007). *Sobre a esperança: diálogo*. Campinas, SP: Papirus.
- Comte-Sponville, A. (1999). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cortella, M. S., & La Taille, Y. (2009). *Nos labirintos da moral*. Campinas, SP: Papirus.
- Costa, F. A. B. S. (2007). A importância da virtude do amor e da vontade nas representações de si de professores. In L. R. P. Tognetta (Org.). *Virtudes e educação: o desafio da modernidade* (pp. 61-93). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Costa, F. A. B. S. (2008). *Representações de si de professores do ensino fundamental: um estudo sobre a virtude do amor*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- D'Aurea-Tardelli, D. (2008). A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral. *Psicologia Ciência e Profissão*, 28 (2), 288-303.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, L. B. de L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009a). Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos. *Psicologia em Estudo*, 14 (2), 243-250.
- Freitas, L. B. de L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009b). Um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43 (1), 49-56.
- Godbout, J. T. (1999). *O espírito da dádiva* (P. C. F. X. Wuillaume, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 109-121.
- La Taille, Y. (2001). A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In P. Demo, Y. La Taille, & J. Hoffmann (Orgs.). *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação* (pp. 67-98). Porto Alegre: Mediação.
- La Taille, Y. (2006a). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 9-17.
- La Taille, Y. (2006b). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009a). As virtudes segundo os jovens. In Y. La Taille, & M. S. de S. Menin (Orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 46-69). Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009b). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.

- La Taille, Y., Micelli, A., Domingues, C., Kravosac, D. B., Jamra, F. A., Fiorini, F. P., Bronstein, M., & Neto, S. O. (1998). *As virtudes morais segundo as crianças*. Relatório Científico FAPESP não-publicado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Menin, M. S. de S. (2000). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 59-71.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2004). *Seis estudos de psicologia* (24ª ed., M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).
- Piaget, J. (2005). Introdução - Problemas e Métodos. In *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida, SP: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).
- Pieta, M. A. M., & Freitas, L. B. de L. (2009). Sobre a gratidão. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (1), 100-108.
- Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Psicologia com seres humanos*. (2000). Brasília: CFP.
- Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. (1996). Brasília: MS. Recuperado em 20 de abril de 2010, de <http://www.conselho.saude.gov.br>.
- Sales, E. da M. B. de. (2000). O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 49-58.

- Sampaio, L. R., Camino, C. P. dos S., & Roazzi, A. (2007). Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 197-204.
- Souza, R. M. de, & Ramires, V. R. R. (2006). *Amor, casamento, família, divórcio... e depois, segundo as crianças*. São Paulo: Summus.
- Tognetta, L. R. P. (2006). *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de Doutorado não-publicada. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tognetta, L. R. P. (Org.). (2007). *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- 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.
- Vale, L. G. (2006). *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008a). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 423-431.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008b). Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9 (2), 235-244.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2009). Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo: juízos morais de crianças e adolescentes. *Interação em Psicologia*, 13 (2), 299-310.
- Wadsworth, B. J. (1999). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget* (5ª ed.). São Paulo: Pioneira.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da presente dissertação foi investigar e comparar, em um contexto psicogenético, os juízos de crianças de 6 e 9 anos sobre a concepção de amor. Para isso, analisamos os seguintes aspectos em relação ao amor: exemplos, importância, possibilidade de amar criança do sexo oposto, mesmo sexo, amigo, desconhecido e inimigo. Para as nossas considerações finais, inicialmente retomaremos os principais resultados.

Em relação aos exemplos de amor (subcapítulo 6.1), verificamos que a concepção que as crianças têm do amor é ampla: incluem, principalmente, *'ações de amor para outrem'*, *'amor por determinada(s) pessoa(s)'*, *'ações com amor'*, e em frequência menor citam o *'sentimento'*, *'relacionamento amoroso'*, *'ausência de ação de desamor'*, *'amor a natureza e a animal'*, *'amor a Deus'*, entre outros. Analisando as diferenças por idade, constatamos que os exemplos diretamente relacionados para o bem de outrem (*'ações de amor para outrem'* e *'amor por determinada(s) pessoa(s)'*) e sobre o *'sentimento'* aumentaram com a idade, enquanto que *'ações com amor'*, nas quais o foco é a própria ação e não outrem, diminuíram. Os participantes justificaram suas respostas principalmente pela *'consequência positiva para si próprio'*, que aumentou com a idade, e *'característica positiva do exemplo'*. Constatamos, portanto, argumentos que evidenciam o interesse próprio. Outra explicação citada foi a *'observação de experiência vivenciada'*, ressaltando a importância das experiências próprias e vividas por outrem. Além disso, o *'sentimento'*, além de ser afirmado como exemplo, também foi mencionado como explicação.

Como vimos no subcapítulo 6.2, dentre todos os exemplos citados, as crianças consideraram mais importantes, especialmente, o *'amor por determinada(s) pessoa(s)'*,

'ações com amor' e *'ações de amor para outrem'*. Ressaltamos que as referências ao amor a determinada pessoa aumentam com a idade. A principal justificativa para a escolha do exemplo de amor mais importante foi devido à *'consequência positiva para si próprio'* que o exemplo proporcionaria, que apresentou um acréscimo com a idade, demonstrando a presença do interesse próprio. Outros motivos mencionados foram sobre a característica positiva e a ausência de consequência negativa, que também se relacionam ao interesse próprio. Os escolares argumentaram ainda pelo *'sentimento'* e pela *'observação de experiência vivenciada'*.

Sobre a escolha do exemplo de amor menos importante, houve um aumento nas respostas sobre o fato de não existir um exemplo de amor que fosse menos relevante. Para os escolares que elegeram um exemplo, citaram especialmente as *'ações com amor'*, sendo que essa escolha apresentou um decréscimo com a idade. Os principais argumentos foram sobre sua *'pouca importância'*, que aumentou com a idade, e *'não soube responder'*, que apresentou uma redução.

Retomemos, agora, alguns dados sobre a possibilidade de amar criança de sexo oposto e mesmo sexo (subcapítulo 6.3). Constatamos que a maioria dos participantes considera ser possível amar uma criança do sexo oposto, e um número inferior afirmou essa possibilidade quanto à criança de mesmo sexo. Ressaltamos que o número de escolares que declarou a impossibilidade diminuiu com a idade, e os mais velhos fizeram uma distinção entre amor à família e aos amigos, e relacionamento amoroso.

Sobre as justificativas mencionadas, em ambas as questões foram evidenciadas a *'observação de experiência vivenciada'*, *'característica positiva da pessoa amada'* e *'relacionamento de amizade e familiar'*. Analisando este último em mais detalhes, constatamos que, na possibilidade de amar uma criança do sexo oposto, essas explicações

sobre o relacionamento de amizade e familiar diminuíram com a idade, possivelmente devido ao aumento da concepção sobre o amor romântico. Entretanto, para a condição de mesmo sexo, houve o aumento das justificativas devido à *'relação de amizade'*, ou seja, poderia amar uma criança do mesmo sexo se este fosse amigo.

Foi mencionado também referências à *'consequência positiva para si próprio'*, justificando a possibilidade de amar criança do mesmo sexo, que aumentou com a idade, indicando um interesse próprio na relação de amor. Podemos relacionar esse interesse pessoal nos argumentos sobre característica positiva presente nas duas questões.

Sobre a possibilidade de amar amigo, inimigo e desconhecido (subcapítulo 6.4) verificamos que a existência do *'vínculo da amizade'* está relacionada à condição para a relação de amor. Sendo assim, a maioria das crianças afirmou ser possível amar um amigo, poucas declararam a possibilidade quanto ao inimigo, e, um número ainda menor, ao desconhecido. Dessa forma, mais difícil do que amar um inimigo é amar aquele que não se tem um vínculo.

Fazendo uma análise por idade, verificamos que, apesar de poucos terem constatado a possibilidade de amar um inimigo, o número aumentou com idade, o que pode indicar uma gênese dessa concepção de amor. Alguns participantes disseram inclusive que a possibilidade de amar independe da condição de inimigo. Sendo assim, o ato de amar não dependeria do outro.

Os argumentos mais utilizados para essas questões foram baseados no próprio vínculo: assim, para confirmar a possibilidade de amar um amigo, ressaltaram a relação de amizade; para a impossibilidade de amar um desconhecido, evidenciaram o fato de não conhecer a pessoa, ou seja, a ausência do vínculo, que aumentou com a idade. Declararam, ainda, que diante da possibilidade de amizade aconteceria o amor ao desconhecido ou ao

inimigo, sendo que nesse último, essas explicações foram mais frequentes nas crianças mais velhas.

É importante destacar que o amor ao amigo também é possível devido à *'consequência positiva para si próprio'*, que aumentou com a idade. Quanto ao inimigo, utilizam-se, principalmente, da *'ação negativa do inimigo'* para negar a possibilidade de amor. Esse argumento também foi citado em relação ao desconhecido.

Também foram mencionadas características da pessoa a ser amada: no caso do amigo, positivas; para o desconhecido, negativas, e por último, para o inimigo, tanto positivas, quanto negativas. Ressaltamos que os argumentos sobre as características da pessoa a ser amada e *'consequência positiva para si próprio'* se relacionam a um interesse pessoal da relação de amor.

Por fim, salientamos que explicações sobre a *'observação de experiência vivenciada'* foi referida nas três situações, sendo que, com exceção do amor ao desconhecido, apresentou um acréscimo com a idade.

Após a apresentação dos principais resultados, realizaremos as considerações e articulações sobre pontos relevantes encontrados em nossa pesquisa, analisando todas as questões investigadas. Assim, vamos discorrer sobre a concepção do amor como ação, amor direcionado ao bem de outrem, a importância do vínculo, argumentos sobre características do objeto de amor, consequência positiva para si próprio e observação de experiência vivenciada.

Verificamos, portanto, que nos participantes está presente a **concepção do amor como ação** (junção das categorias *'ações de amor para outrem'* e *'ações com amor'*), sendo que essa menção decresceu com a idade. Aspecto que pode ser constatado na

categoria 'ações com amor'. No entanto, se considerarmos exclusivamente a resposta '*ações de amor para outrem*', verificaremos que esta aumenta com a idade.

Por outro lado, essa última categoria mencionada, juntamente com a resposta '*amor por determinada(s) pessoa(s)*', remete-nos ao **amor direcionado ao bem de outrem**, sendo que quanto maior a idade maior as considerações a esse ponto. Essas concepções também foram consideradas como as mais importantes pelas crianças, sendo que, apenas o '*amor por determinada(s) pessoa(s)*' apresentou um incremento com a idade.

Podemos refletir que, com o desenvolvimento, o amor passa a ser direcionado a outrem, especialmente a alguém próximo, sendo este considerado o amor mais relevante. Sendo assim, constatamos a **importância dos vínculos**, uma vez que foi considerado mais importante, principalmente, o '*amor por determinada(s) pessoa(s)*' (família e amigos). Quanto ao exemplo menos importante, também foi citado o amor a outrem, mas em baixa frequência, e ainda direcionado a irmãos ou amigos.

Ressaltamos que os escolares também se referiram ao vínculo para justificar as demais questões do nosso instrumento. Logo, a possibilidade de amar uma criança de sexo oposto seria devido ao relacionamento familiar e/ou da amizade, que apresentou um decréscimo com a idade, indicando um possível desenvolvimento da concepção do amor romântico. Sobre a relação de amor com criança do mesmo sexo, os participantes mencionaram o relacionamento familiar e a amizade, sendo que esta aumentou com a idade. Por sua vez, além de a maioria ter afirmado poder amar um amigo, evidenciaram o vínculo como motivo. Ademais, para explicar a ausência de amor para com o desconhecido, argumentaram diante à falta do vínculo, e esse amor seria possível (da mesma forma como para o inimigo) devido à possibilidade da amizade. A falta de vínculo para com o desconhecido e a possibilidade de amizade para com o inimigo foram mais

citadas pelos escolares de 9 anos. Desta forma, verificamos que a única questão na qual as respostas ou justificativas sobre o vínculo familiar e/ou a amizade decresceram com a idade foi sobre a relação de amor para com a criança do sexo oposto, demonstrando a importância na concepção de amor.

Os participantes justificaram ainda pela **consequência positiva para si**, ou seja, por um interesse próprio, sendo mencionado com bastante frequência sobre a justificativa do exemplo de amor, a escolha do mais importante, as justificativas sobre as possibilidades de amar uma criança do mesmo sexo e um amigo. Ressaltamos que, em todas as questões que essa justificativa foi mencionada, a sua frequência aumentou com a idade.

Outro motivo que também se relaciona ao interesse pessoal diz respeito à **característica do objeto de amor**, presente em todas as questões, com exceção da pergunta sobre exemplo de amor menos importante. Assim, para afirmar o exemplo de amor, sua eleição como mais importante, a possibilidade de amar uma criança de sexo oposto, mesmo sexo, amigo e inimigo os participantes citaram as características positivas. Ressaltamos que, na questão sobre amar criança do sexo oposto, essas menções aumentaram com a idade, enquanto que para a possibilidade de amar um amigo, houve um decréscimo. Por sua vez, para argumentar a ausência de amor para com o inimigo e desconhecido discorrem sobre suas características negativas, sendo que essas justificativas foram menos frequentes no grupo de 9 anos. Constatamos, portanto, que em praticamente todas as questões foram mencionados argumentos sobre algum interesse próprio, e que este tendeu a um aumento com a idade.

Diante dessas justificativas pelo vínculo, consequência positiva para si e característica positiva da pessoa amada é difícil pensarmos sobre a existência do amor *ágape* nessas concepções, uma vez que ele se refere à caridade, sendo universal e gratuito,

ou seja, é amar a todos, até os desconhecidos e inimigos, sem querer nada em troca (Comte-Sponville, 1999). De acordo com Betto e Cortella (2007) cada um nasce com a capacidade de manifestar esse amor, entretanto, somos dificultados pelo nosso egoísmo e pela nossa cultura que nos estimula em defesa de nossos próprios interesses.

Nesse sentido, La Taille (2009b) afirma que estamos vivendo uma cultura do tédio e da vaidade, onde se prioriza o divertimento e constantes prazeres, cada um busca ser “vencedores”. Nessa cultura o outro é invisível, e presenciamos constantemente atos de violência. No entanto, esse autor reflete que a violência está sendo mais discutida e combatida, há preocupação de defesa dos direitos humanos, sensibilidade aos que sofrem de deficiência, miséria ou exclusão. Para ele, são nesses aspectos que a escola deve agir, uma vez que ela é uma usina de sentidos de vida e de convivência, de grande relevância na formação de valores de crianças e adolescentes.

Por sua vez, destacamos também que os argumentos sobre **observação de experiência vivenciada**, podendo ser própria ou vivida por outra pessoa, foram mencionados em todas as questões, com exceção do exemplo de amor menos importante. Dessa forma, as crianças afirmaram a observação de experiência para explicar o exemplo de amor, sua escolha como mais importante, e as possibilidades de amar uma criança do sexo oposto, mesmo sexo, amigo, inimigo e desconhecido. Salientamos que sobre a relação de amor para com amigo e inimigo essas justificativas apresentaram um aumento com a idade. Isto demonstra sua influência na construção da concepção de amor, indicando a relevância em se analisar esse assunto. A partir dessas considerações, concordamos com La Taille (2009b) e refletimos sobre a importância da educação, e a influência da família e da escola no desenvolvimento das virtudes e da moral.

Ressaltamos que nossa pesquisa é uma abordagem inicial sobre a virtude do amor, sendo assim, ainda há muito que se investigar e refletir sobre esse tema. Como entrevistamos crianças de 6 e 9 anos, nossos dados referem-se apenas a duas faixas etárias correspondentes à infância, não sendo investigadas outras fases do desenvolvimento humano. Ademais, não analisamos a influência da cultura, nem do nível socioeconômico, uma vez que escolhemos nossos participantes em uma mesma escola (particular). Por sua vez, apesar de termos homogeneizado a amostra no que diz respeito ao sexo, não analisamos as possíveis diferenças. Consideramos, portanto, que todas essas variáveis (outras idades, nível socioeconômico e sexo) são importantes para serem investigadas, sendo, portanto, necessário que outros estudos sejam realizados.

A partir das nossas indagações, gostaríamos ainda de mencionar algumas questões específicas que podem suscitar novos trabalhos. Como discutimos anteriormente, verificamos que as justificativas sobre o interesse próprio aumentaram com a idade. Assim, nos questionamos: com a diminuição do egocentrismo, e, portanto, a possibilidade de se colocar no ponto de vista do outro, o interesse próprio não deveria decrescer? Além disso, com esse aumento, como ficaria a possibilidade de amar um inimigo ou um desconhecido? Vimos que houve um acréscimo das respostas sobre a possibilidade de amar um inimigo, mas esse aumento se manteria com o desenvolvimento? Ou decresceria devido ao interesse pessoal? Discutimos a possibilidade da influência da nossa cultura, entretanto quais seriam os resultados se investigássemos em outra cultura? Assim, evidenciamos a importância de novas pesquisas para constatar se o interesse próprio se manterá presente.

Sobre a influência do vínculo na relação de amor, verificamos que para nossos entrevistados, mais difícil do que amar um inimigo é amar um desconhecido. Comparando nossos dados ao de Vale e Alencar (2009), vimos que a ação generosa foi menos frequente

na relação da inimizade. Relacionando as duas pesquisas podemos afirmar que as crianças mencionam a possibilidade de amar um inimigo, mas não ser generoso, e ser generoso para com o desconhecido, mas não amá-lo. Diante dessa diferença, ressaltamos a necessidade de novos estudos sobre a relação entre a virtude do amor e a generosidade. Além disso, como constatamos referências a ações na concepção de amor das crianças, evidenciamos a relação desse tema à generosidade, por se tratar de uma ação benevolente, e ainda à gratidão, uma vez que esta é uma possível resposta a essa ação. Dessa forma, também sugerimos que pesquisas sobre a relação entre a virtude do amor e a da gratidão possam ser realizadas.

Por fim, apesar de essa dissertação ser uma abordagem inicial ao tema do amor na área da moralidade, consideramos ter contribuído com reflexões sobre a importância das virtudes, em especial a virtude do amor, no desenvolvimento de crianças. Esperamos que esse estudo possa incentivar outros trabalhos, gerando resultados e discussões para propostas de educação em valores morais.

Assim, poderemos sonhar com um mundo onde “entre as formas refinadas de justiça, tais como a equidade e o amor propriamente dito, não há mais oposição real” (Piaget, 1932/1994, p. 242).

8. REFERÊNCIAS

- Albuquerque, H. M. F. da M. (2002). *A constituição do superego feminino na teoria freudiana*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Albuquerque, P. G. B. de (2000). *Mulheres Clariceanas: imagens amorosas*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Alencar, H. M. de (1993). *Depoimentos de amor: um estudo sob a ótica feminina*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Alencar, H. M. de (2003). *Parcialidade e imparcialidade no juízo moral: gênese da participação em situações de humilhação pública*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Alencar, H. M. de, & La Taille, Y. (2007). Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59 (2), 217-231.
- Alencar, H. M. de, & Ortega, A. C. (2003). O método clínico no estudo da moralidade humana. In S. R. F. Enumo, S. S. Queiroz, & A. Garcia (Orgs.). *Desenvolvimento Humano e Aprendizagem: algumas análises e pesquisas* (pp. 121-140). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Almeida, M. E. S. (2008). Vínculos de amor que favorecem a autonomia do desejo. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10 (2), 162-179.
- Almeida, T. de (2004). A gênese e a escolha no amor romântico: alguns princípios regentes. *Revista de Psicologia da UFC*, 22 (1), 15-22.
- Almeida, T. de, & Mayor, A. S. (2006). O amar, o amor: uma perspectiva contemporâneo-ocidental da dinâmica amorosa para os relacionamentos. In R. R. Starling, & K. A.

- Carvalho (Orgs.). *Ciência do comportamento humano: conhecer e avançar* (pp. 99-105). São Paulo: ESETec.
- Almeida, T. de, Rodrigues, K. R. B., & Silva, A. A. da (2008). O ciúme romântico e os relacionamentos amorosos heterossexuais contemporâneos. *Estudos de psicologia (Natal)*, 13 (1), 83-90.
- Alves, A. D.; Alencar, H. M. de, & Ortega, A. C. (2010). Amor e moralidade: um estudo com participantes de 5 a 70 anos. *Revista de Ciências Humanas*, 44 (2), 363-380.
- Alves, A. D.; Alencar, H. M. de, & Ortega, A. C. (2011). Moralidade e concepção do amor em crianças de 6 e 9 anos. Trabalho não publicado.
- Andrade, A. N. (2006). *Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações de humilhação*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Andrade, A. N., & Alencar, H. M. de (2008). Vozes do silêncio: juízos morais de jovens e adultos surdos sobre situações pessoais de humilhação. *Boletim de Psicologia*, LVIII (128), 55-72.
- Antonelli, E. (2006). *O amor e o ódio na contratransferência: considerações sobre o lugar do analista em casos de difícil acesso*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Araújo, D. R. D. de (2003). O amor no feminino: ocultamento e/ou revelação? *Estudos de Psicologia (Natal)*, 8 (3), 469-477.
- Araújo, M. de F. (2002). Amor, casamento e sexualidade: velhas e novas configurações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22 (2), 70-77.
- Aristóteles (1992). *Ética a Nicômacos* (2ª ed., M. G. Kury, Trad.). Brasília: Universidade de Brasília. (Trabalho original publicado em 384-322 a.C.).

- Bauman, Z. (2004). *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. (C. A. Medeiros, Trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bertoldo, R. B., & Barbará, A. (2006). Representação social do namoro: a intimidade na visão dos jovens. *PsicoUSF*, 11 (2), 229-237.
- Betto, Frei, & Cortella, M. S. (2007). *Sobre a esperança: diálogo*. Campinas, SP: Papirus.
- Boccalandro, M. P. R. (2003). O amor na relação terapêutica e no processo de cura. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 4 (1), 72-81.
- Borges, L. S. (2004). *Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação e a ação do transgressor*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Borges, M. de L. A. (2004). *Amor*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Borges, L. S., & Alencar, H. M. de (2006). Moralidade e homicídio: um estudo sobre a motivação do transgressor. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (3), 451-459.
- Borges, L. S., & Alencar, H. M. de (2009). Moralidade e homicídio: ação do transgressor. *Paideia*, 19 (44), 293-302.
- Borges, A. L. V., & Nakamura, E. (2009). Normas sociais de iniciação sexual entre adolescentes e relações de gênero. *Revista Latinoamericana de Enfermagem*; 17 (1), 94-100.
- Campos, S. P. R. de (2002). *As vertentes conceituais do supereu na clínica da neurose obsessiva*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- 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 de Doutorado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

- Capote, E., Villegas, H., Brett, M. A., Guada, N., & Capote, J. (2006). Comparación de la jerarquía de valores entre los estudiantes de medicina y odontología del segundo año de la Universidad de Carabobo. *Acta Odontológica Venezolana*, 44 (3), 302-309.
- Cassepp-Borges, V., & Martins Teodoro, M. L. (2009). Versión reducida de la escala triangular del amor: características del sentimiento en Brasil. *Interamerican Journal of Psychology*, 43 (1), 30-38.
- Cassepp-Borges, V., & Teodoro, M. (2007). Propriedades psicométricas da versão brasileira da escala triangular do amor de Sternberg. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (3), 513-522.
- Castorina, J. A., Lenzi, A., & Fernández, S. (1988). Alcances do método de exploração crítica em psicologia genética. In J. A. Castorina (Org.). *Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas* (J. C. de A. Abreu, Trad., pp. 58-83). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Comte-Sponville, A. (1999). *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes.
- Cortella, M. S., & La Taille, Y. (2009). *Nos labirintos da moral*. Campinas, SP: Papirus.
- Costa, F. A. B. S. (2007). A importância da virtude do amor e da vontade nas representações de si de professores. In L. R. P. Tognetta (Org.). *Virtudes e educação: o desafio da modernidade* (pp. 61-93). Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Costa, F. A. B. S. (2008). *Representações de si de professores do ensino fundamental: um estudo sobre a virtude do amor*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- D'Aurea-Tardelli, D. (2008). A manifestação da solidariedade em adolescentes - um estudo sobre a personalidade moral. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28(2), 288-303.

- Darrigo, L. M. (1999). *Existe mulher honesta? Sobre o feminino em Nelson Rodrigues: uma articulação com a psicanálise*. Dissertação de Mestrado não publicada, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Falbo, G. de A. (1998). *O mal-estar no amor - amor, prazer e satisfação em psicanálise*. Dissertação de mestrado não-publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Freitas, L. B. de L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009a). Sentimento de gratidão em crianças de 5 a 12 anos. *Psicologia em Estudo*, 14 (2), 243-250.
- Freitas, L. B. de L., Silveira, P. G., & Pieta, M. A. M. (2009b). Um estudo sobre o desenvolvimento da gratidão na infância. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 43 (1), 49-56.
- Giami, A. (2008) A experiência da sexualidade em jovens adultos na França: entre errância e vida conjugal. *Paideia*, 18 (40), 289-304.
- Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente* (N. C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Rosa dos Tempos.
- Godbout, J. T. (1999). *O espírito da dádiva* (P. C. F. X. Wuillaume, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Guedes, D., & Assunção, L. (2006). Relações amorosas na contemporaneidade e indícios do colapso do amor romântico (solidão cibernética?). *Revista Mal-Estar e Subjetividade*, VI (2), 396 - 425.
- Hernandez, J. A. E., & Oliveira, I. M. B. de (2003). Os componentes do amor e a satisfação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 21 (3), 58-69.

- Jablonski, B. (1991). *Até que a vida nos separe: a crise do casamento contemporâneo*. Rio de Janeiro: Agir.
- Keleman, S. (1996). *Amor e vínculos. Uma visão somático-emocional*. São Paulo: Summus.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, 26 (1), 109-121.
- La Taille, Y. (2001a). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 89-119.
- La Taille, Y. (2001b). A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In P. Demo, Y. La Taille, & J. Hoffmann (Orgs.). *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação* (pp. 67-98). Porto Alegre: Mediação.
- La Taille, Y. (2002). *Vergonha: a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.
- La Taille, Y. (2006a). A importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19 (1), 9-17.
- La Taille, Y. (2006b). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009a). As virtudes segundo os jovens. In Y. La Taille, & M. S. de S. Menin (Orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* (pp. 46-69). Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y. (2009b). *Formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed.
- La Taille, Y., Micelli, A., Domingues, C., Kravosac, D. B., Jamra, F. A., Fiorini, F. P., Bronstein, M., & Neto, S. O. (1998). *As virtudes morais segundo as crianças*. Relatório Científico FAPESP não-publicado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Lourenço, O. (1991). Is the care orientation distinct from the justice orientation? Some empirical data in ten- to eleven- year- old children. *Archives de Psychologie*, 59,17-30.
- Lucena, M. C. (2009). "*Quem acreditou no amor, no sorriso, na flor*": a confiança nas relações amorosas. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Macedo, L. (2010). *Para um amor florescer*. Trabalho não publicado. Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 4 maio, 2011, de <http://paulofreirejundiai.blogspot.com/2010/09/artigo-do-prof-dr-lino-de-macedo.html>.
- Mamede, M. C. (1997). "*A bolsa ou o amor*": O manejo terapêutico de uma paciente do manicômio. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Menandro, P. R. M., Rölke, R. K., & Bertollo, M. (2005). Concepções sobre relações amorosas / conjugais e sobre seus protagonistas: um estudo com provérbios. *Psicologia clínica*, 17 (2), 81-100.
- Müller, A. (2008). *Educação em valores morais: o aprender e o ensinar sobre justiça*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Menin, M. S. de S. (2000). Representações sociais de justiça em adolescentes infratores: discutindo novas possibilidades de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 59-71.
- Miranda, F. H. F. (2007). *Projetos de vida na adolescência: um estudo na área da ética e da moralidade*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

- Neves, A. S. A. das (2007). As mulheres e os discursos *genderizados* sobre o amor: a caminho do "amor confluyente" ou o retorno ao mito do "amor romântico"? *Revista de Estudos Feministas*, 15 (3), 609-627.
- Paiva, V., Aranha, F., Bastos, F., & Grupo de estudos em população, sexualidade e Aids (2008). Opiniões e atitudes em relação à sexualidade: pesquisa de âmbito nacional, Brasil 2005. *Revista de Saúde Pública*, 42 (1), 54-64.
- Parra, N. (1983). *O adolescente segundo Piaget*. São Paulo: Livraria Pioneira.
- Peret, M. de F. F. (2003). *A depressão na clínica lacaniana: um estudo de caso*. (2003). Dissertação de Mestrado não-publicada, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed., E. Leonardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (2004). *Seis estudos de psicologia*. (24ª ed., M. A. M. D'Amorim & P. S. L. Silva, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado em 1964).
- Piaget, J. (2005). Introdução - Problemas e Métodos. In *A representação do mundo na criança* (A. U. Sobral, Trad., pp. 9-31). Aparecida, SP: Idéias e Letras. (Trabalho original publicado em 1926).
- Pieta, M. A. M., & Freitas, L. B. de L. (2009). Sobre a gratidão. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61 (1), 100-108.
- Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas em Psicologia com seres humanos*. (2000). Brasília: CFP.

- Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.* (1996). Brasília: MS. Recuperado em 20 de abril de 2010, de <http://www.conselho.saude.gov.br>.
- Rios, I. C. (2008). O amor nos tempos de Narciso. *Interface*, 12 (25), 421-426.
- Sales, E. da M. B. de (2000). O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 49-58.
- Sampaio, L. R., Camino, C. P. dos S., & Roazzi, A. (2007). Justiça distributiva em crianças de 5 a 10 anos de idade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 197-204.
- Souza, R. M. de, & Ramires, V. R. R. (2006). *Amor, casamento, família, divórcio... e depois, segundo as crianças*. São Paulo: Summus.
- Terra, N. L.; Bós, Â. J. G.; Bonardi, G.; Dickel, S. G. de F.; Mohr, C. C.; Mallmann, L.; Silva Filho, I. G. da; Lopes, M. H. I. (2009). Diferenças biopsicossociais entre idosos de instituição asilar particular e filantrópica da cidade de Porto Alegre. *Scientia Medica*, 19 (1), 3-10.
- Teykal, C. M. (2007). *De pai para filho: uma reflexão sobre identidade paterna e transmissão intergeracional em duas diferentes gerações*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Tognetta, L. R. P. (2006). *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de Doutorado não-publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tognetta, L. R. P. (Org.). (2007). *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- 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.

- Tugendhat, E. (2007). *Lições sobre ética* (Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Giraldo, F. U., Arias, W. B., Arce, H. D. H., & Serna, J. J. R. (2006). Afecto y elección de pareja en jóvenes de sectores populares de Cali. *Revista de Estudios Feministas*, 14 (1), 117-148.
- Vale, L. G. (2006). *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008a). Generosidade versus interesse próprio: juízos morais de crianças e adolescentes. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24 (4), 423-431.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2008b). Juízos morais de crianças e adolescentes sobre ausência de generosidade e punição. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9 (2), 235-244.
- Vale, L. G., & Alencar, H. M. (2009). Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo: juízos morais de crianças e adolescentes. *Interação em Psicologia*, 13 (2), 299-310.
- Wagner, A., Falcke, D., & Meza, E. B. D. (1997). Crenças e valores dos adolescentes acerca de família, casamento, separação e projetos de vida. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 10 (1), 155-167.
- Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child Development*, 55 (3), 677-691.
- Wadsworth, B. J. (1999). *Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget* (5ª ed.). São Paulo: Pioneira.

APÊNDICES IMPRESSOS

Apêndice A.

Termo de Consentimento para a instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A gênese da concepção de amor: um estudo sob a ótica da moralidade

Pesquisadoras responsáveis: Ariadne Dettmann Alves (mestranda do PPGP) e Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP)

Telefones para contato: (27) 8802-4020 (pesquisadora Ariadne Alves); (27) 4009-2501 (PPGP); (27) 3335-7211 (Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, e-mail: cep@ccs.ufes.br)

Justificativa, objetivos e procedimentos da pesquisa: Justificamos este projeto pela importância de pesquisas na área da Psicologia da Moralidade sobre a concepção de amor nesta ótica. Objetivamos investigar como pensam os participantes a respeito do amor. Pretendemos realizar entrevistas individuais, que serão gravadas, para posterior transcrição dos dados, atendendo exclusivamente aos objetivos da pesquisa. Asseguramos o sigilo de todas as informações coletadas.

Benefícios da pesquisa: Pretendemos divulgar os resultados da pesquisa por meio da participação em congressos e da publicação de artigos especializados. Esperamos que as informações coletadas contribuam na construção de conhecimento sobre a concepção de amor e sua relação com a Psicologia da Moralidade.

Esclarecimentos e direitos: A participação nas entrevistas individuais será mediante a autorização, por escrito, de seu responsável e a partir de seu próprio consentimento. Serão garantidos a liberdade e o direito de o participante se recusar em participar da pesquisa. A participação neste estudo não ocasionará riscos à sua saúde física ou mental. Serão fornecidas informações sobre esta pesquisa sempre que houver necessidade.

Confidencialidade e avaliação dos registros: Todos os tipos de informação que possam identificar os participantes desta pesquisa deverão ser mantidos sob sigilo, por tempo indeterminado, tanto pelas pesquisadoras quanto pela instituição na qual os dados serão coletados. Desta forma, ficam assegurados o anonimato e o sigilo de todas as informações coletadas.

Consentimento pós-informação: Após as devidas informações e esclarecimentos sobre o conteúdo deste Termo de Consentimento e da pesquisa vinculada a ele, concordo com a

participação dos alunos vinculados a esta instituição, bem como com o fato de as entrevistas individuais serem feitas nas dependências físicas deste local.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Consentimento em duas vias.

Identificação do Responsável pela Instituição (Diretor ou Coordenador Acadêmico):

Nome da instituição: _____

Nome do responsável: _____

RG: _____ Órgão Emissor _____

Concordam com a realização da pesquisa descrita nesse documento, conforme os termos nele estipulados.

Responsável pela Instituição

Orientadora da Pesquisa

Responsável pela coleta de dados

Vila Velha, _____ de _____ de 2010.

Apêndice B.

Termo de Consentimento para os responsáveis dos participantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES)
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGP)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: A gênese da concepção de amor: um estudo sob a ótica da moralidade

Pesquisadoras: Ariadne Dettmann Alves (mestranda do PPGP) e Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP)

Telefones para contato: (27) 8802-4020 (pesquisadora Ariadne Alves); (27) 4009-2501 (PPGP); (27) 3335-7211 (Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, e-mail: cep@ccs.ufes.br)

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 (a) de seus objetivos acadêmicos, que, em linhas gerais, dizem respeito à concepção que as pessoas possuem sobre o amor.

Fui esclarecido (a) 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 uma entrevista, que será gravada em áudio, após a minha autorização mediante a assinatura deste documento. Fui informado (a) ainda, de 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 pelo participante

Responsável pela coleta de dados

Vila Velha, ____ de _____ de 2010.

Apêndice C.

Termo de Assentimento livre e esclarecido para participação em pesquisa



**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: A gênese da concepção de amor: um estudo sob a ótica da moralidade.

Pesquisadoras responsáveis: Ariadne Dettmann Alves (mestranda do PPGP) e Dr^a. Heloisa Moulin de Alencar (professora do PPGP).

Objetivo: Nosso objetivo é pesquisar o que as crianças pensam sobre o amor. Queremos saber o que cada um pensa sobre o assunto. Estamos convidando você a participar desta pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Conversamos com seus pais ou responsáveis e eles sabem que também estamos pedindo seu acordo. Você não é obrigado a participar.

Como será feita a pesquisa? Conversaremos individualmente com 20 crianças de seis anos e 20 crianças de nove anos. Fizemos anteriormente um sorteio para escolher qual criança nós convidaríamos a participar. Gravaremos as entrevistas, copiaremos (transcreveremos) o que foi dito e analisaremos.

Qual é a importância da pesquisa? Depois de analisarmos as 40 entrevistas, divulgaremos os resultados dessa pesquisa em eventos e por meio da publicação de artigos. Esperamos contribuir com um aumento do conhecimento sobre esse assunto.

Quais são os seus direitos? Você é quem decide sobre a participação nessa pesquisa. Você só irá participar, se quiser. Se decidir não participar da pesquisa, é seu direito e nada ocorrerá. Você pode me perguntar agora ou depois sobre dúvidas quanto à pesquisa. Sua participação não provocará riscos à sua saúde física ou mental.

Outras dúvidas: Tudo o que você disser, ninguém, exceto as pesquisadoras, saberá. Manteremos em sigilo tudo o que conversarmos. Para divulgar os resultados, vamos usar nomes que não são verdadeiros, para que não seja possível reconhecer quem participou dessa pesquisa.

Estando, portanto, de acordo, assinam o Termo de Assentimento em duas vias.

Identificação do participante

Nome: _____

Idade: _____ anos

RG: _____ Órgão Emissor _____

Certidão de Nascimento: _____

Outros documentos: _____

Concordam com a realização da pesquisa descrita neste documento, conforme os termos nele estipulados.

Participante

Responsável pela coleta de dados

Vila Velha, _____ de _____ de 2010.

Apêndice D.

Carta de aprovação do Comitê de Ética em pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE

Vitória-ES, 26 de agosto de 2010.

Da: Profa. Dr^a. Ethel Leonor Noia Maciel
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde


Para: Prof. (a) Heloisa Moulin de Alencar
Pesquisador (a) Responsável pelo Projeto de Pesquisa intitulado: **“A gênese da concepção de amor: um estudo sob a ótica da moralidade”**.

Senhor (a) Pesquisador (a),

Informamos a Vossa Senhoria, que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo, após analisar o Projeto de Pesquisa nº. **152/10** intitulado: **“A gênese da concepção de amor: um estudo sob a ótica da moralidade”** e o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, cumprindo os procedimentos internos desta Instituição, bem como as exigências das Resoluções 196 de 10.10.96, 251 de 07.08.97 e 292 de 08.07.99, **APROVOU** o referido projeto, em Reunião Ordinária realizada em 25 de agosto de 2010.

Gostaríamos de lembrar que cabe ao pesquisador responsável elaborar e apresentar os relatórios parciais e finais de acordo com a resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 196 de 10/10/96, inciso IX.2. letra “c”.

Atenciosamente,


Prof^o Dr^a Ethel Leonor Noia Maciel
COORDENADORA
Comitê de Ética em Pesquisa
Centro de Ciências da Saúde/UFES

APÊNDICES DIGITALIZADOS

Apêndice DA. Artigo “*Amor e moralidade: um estudo com participantes de 5 a 70 anos*”

Apêndice DB. Protocolos das entrevistas

Apêndice DC. Categorias resumidas por questão e justificativa