

**LIANA GAMA DO VALE**

**DESENVOLVIMENTO MORAL:  
A GENEROSIDADE SOB A ÓTICA DE  
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar

VITÓRIA

2006

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

---

V149d Vale, Liana Gama do, 1981-  
Desenvolvimento moral : a generosidade sob a ótica de crianças e  
adolescentes / Liana Gama do Vale. – 2006.  
134 f. : il.

Orientador: Heloisa Moulin de Alencar.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo,  
Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Desenvolvimento moral. 2. Julgamento (Ética). 3. Juízo moral. 4.  
Generosidade. I. Alencar, Heloisa Moulin de. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 159.9

---

**DESENVOLVIMENTO MORAL:  
A GENEROSIDADE SOB A ÓTICA DE  
CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

**LIANA GAMA DO VALE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Heloisa Moulin de Alencar – Orientadora, Ufes

---

Prof. Dr. Paulo Rogério Meira Menandro – Ufes

---

Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz – Ufes

**Dissertação defendida e aprovada em: 07 / 07 / 2006.**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Amélia e Gustavo, pelo amor incondicional e pela dedicação constante à minha formação pessoal e profissional.

A Daniel Augusto Siquara, namorado e companheiro de todas as horas, por me incentivar nos momentos difíceis, por vibrar com minhas conquistas e por existir em minha vida.

Às minhas irmãs, Joana e Júlia, pela paciência, compreensão e apoio na convivência diária e por terem tantas vezes abdicado do uso do computador para que eu pudesse concluir esta dissertação.

À professora Heloisa Moulin de Alencar, pela inestimável orientação deste trabalho, pela competência, seriedade, dedicação, compreensão e disponibilidade que foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação e pela sua generosidade para comigo durante essa caminhada.

A Sávio Silveira de Queiroz, exemplo de professor construtivista, por me ter apresentado a Teoria de Piaget de forma tão competente no terceiro período do curso de Psicologia e pelos valiosos incentivos durante a minha trajetória acadêmica.

Ao professor Paulo Rogério Meira Menandro, de quem tive o privilégio de ser aluna, pelas críticas e sugestões apresentadas no Exame de Qualificação.

À professora Maria Margarida Pereira Rodrigues, pela excelente qualidade das aulas de Psicologia do Desenvolvimento e pelas contribuições para o estudo piloto desta pesquisa.

A Maria Lúcia Fajóli, secretária do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Ufes, pela atenção dispensada nos momentos de dúvida em relação às normas do Programa.

À direção, à coordenação pedagógica e aos professores da escola onde realizei a coleta de dados, aos alunos que participaram desta pesquisa e aos seus pais, por terem autorizado essa participação.

A Cláudia Patrocínio Pedroza Canal, com quem tive o prazer de conviver desde a época em que eu era estudante do curso de Psicologia, por ter sido companheira nessa jornada.

Aos colegas do mestrado e doutorado, especialmente a Miriam, Thaísa, Sibelle, Kirilla e Daniel, que se tornaram grandes amigos.

Às colegas do grupo de orientação Shênia, Alline, Fernanda e Adriana, pelas contribuições nas diferentes etapas desta pesquisa.

A Luciana Souza Borges, também colega do grupo de orientação, pela disponibilidade e disposição constantes para compartilhar suas experiências acadêmicas e profissionais comigo.

A Tais e Ana, pela verdadeira amizade que vem sendo consolidada há tantos anos.

Aos meus avós, tios e primos, que me incentivaram com suas torcidas, especialmente, a Marcela e Tia Celena, madrinha querida.

A Maria Inês Tibério Dias, que faz parte da minha história de vida, pela dedicação especial.

À Capes, pelo apoio financeiro.

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução</b> .....	1
<b>2. O estudo da moralidade</b> .....	5
2.1. A moral e as virtudes .....	13
2.2. A generosidade .....	17
<b>3. Objetivos</b> .....	34
3.1. Objetivo geral .....	34
3.2. Objetivos específicos .....	34
<b>4. Metodologia</b> .....	37
4.1. Participantes .....	37
4.2. Instrumentos e procedimentos .....	39
4.3. Tratamento dos dados .....	45
<b>5. Resultados e discussão</b> .....	48
5.1. Estudo 1: A generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse... 48	48
5.2. Estudo 2: A generosidade em contraposição à obediência à autoridade .....	62
5.3. Estudo 3: Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo .....	74
5.3.1. Situação de amizade.....	74
5.3.2. Situação de ausência de vínculo (desconhecido).....	81
5.3.3. Situação de inimizade .....	85
5.3.4. Comparação dos resultados encontrados nas três situações .....	88
5.4. Estudo 4: Ausência de generosidade e punição .....	92
<b>6. Considerações finais</b> .....	107
<b>7. Referências</b> .....	117
<b>Apêndices</b> .....	123
Apêndice A – Modelo do pedido de autorização para a realização da coleta de dados na escola .....	124
Apêndice B – Modelo do termo de consentimento dos pais ou responsáveis legais para a participação dos alunos na pesquisa. ....	129
Apêndices C e D. ....	133
Apêndice C – Protocolos das entrevistas dos participantes da pesquisa	
Apêndice D – Categorias resumidas de análise das entrevistas	

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com idade e sexo.....	37
Tabela 2	Generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade.....	57
Tabela 3	Generosidade em contraposição à obediência à autoridade: distribuição das respostas dos participantes conforme a idade.....	68
Tabela 4	Generosidade em contraposição à obediência à autoridade: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade.....	69
Tabela 5	Generosidade para com amigo: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade.....	77
Tabela 6	Generosidade para com desconhecido: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade.....	83
Tabela 7	Generosidade para com inimigo: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade.....	87
Tabela 8	Tipo de consequência para a ausência de generosidade: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade.....	98
Tabela 9	Punição para a ausência de generosidade: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade.....	102
Tabela 10	Ausência de punição para outras situações: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade.....	105
Tabela A1	Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com idade e sexo.....	126

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1	Instrumentos e procedimentos utilizados para cada um dos objetivos específicos.....	43
Figura 2	Generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.....	52
Figura 3	Generosidade em contraposição à obediência à autoridade: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.....	63
Figura 4	Generosidade para com amigo: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.....	76
Figura 5	Generosidade para com desconhecido: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.....	82
Figura 6	Generosidade para com inimigo: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.....	86
Figura 7	Tipo de consequência para a ausência de generosidade: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.....	95
Figura 8	Punição para a ausência de generosidade: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.....	100

## LISTA DE SIGLAS

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP – Conselho Federal de Psicologia

MS – Ministério da Saúde

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SPSS – Statistical Package for Social Sciences

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFPb – Universidade Federal da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP – Universidade de São Paulo

Vale, L. G. *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. Vitória, 2006, 134 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo.

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar, em um contexto psicogenético, os juízos de crianças e adolescentes relacionados à generosidade e averiguar o lugar ocupado por essa virtude no universo moral dos participantes. Participaram desta pesquisa 30 alunos de uma escola pública do município de Vitória – ES, com idades entre 7 e 13 anos, igualmente divididos quanto ao sexo. Realizamos entrevistas individuais de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/s.d.; 1932/1994). Utilizamos como instrumentos histórias-dilema que abordam temas referentes à generosidade. Os resultados obtidos permitiram-nos verificar que, quando a generosidade é contraposta à satisfação do próprio interesse, a opção pela ação generosa predomina em todas as idades pesquisadas. Ao contrapormos a generosidade à obediência à autoridade, todavia, a opção pela obediência prevalece na idade de 7 anos e diminui nas faixas etárias seguintes. O tipo de vínculo ou a sua ausência influencia os juízos da maior parte dos participantes de todas as idades no que diz respeito à manifestação de generosidade para com o outro. Em todas as faixas etárias estudadas, a maioria dos entrevistados indica a conversa como consequência da ausência de generosidade, mas a porcentagem dessa resposta é menor na idade de 7 anos e aumenta no decorrer das demais faixas de idade investigadas. Podemos afirmar, portanto, que a generosidade faz parte do universo moral de crianças e adolescentes, que, embora considerem sua falta digna de reprovação em algumas situações, não indicam a punição como consequência dessa falta. Este trabalho contribui para a expansão do campo de pesquisas sobre a moralidade e oferece importantes subsídios para propostas de educação moral que contemplem virtudes como a generosidade.

**Palavras-chave:** juízo moral; desenvolvimento; generosidade.

Vale, L. G. *Moral Development: generosity under the optics of children and adolescents*. Vitória, 2006, 134 pgs. Masters Dissertation. Post-Graduate Program in Psychology, Federal University of Espírito Santo.

### ABSTRACT

In this case study, we investigated, on a psychogenetic context, the judgment of children and adolescents related to generosity and researched the place occupied by this virtue in the moral universe of the participants. Thirty (30) students of a public school from Vitória – ES took part in this research, their age group varying between 7 and 13 years old, equally divided as to gender. We performed individual interviews according to the clinical method proposed by Piaget (1926/s.d.; 1932/1994). We used as instruments history-dilemmas that dealt with themes referring to generosity. The obtained results allowed us to verify that, when generosity was counter posed to the satisfaction of one's own interest, the option for the generous action was predominant in all the age groups researched. When counter posing generosity to the obedience of authority, however, the option for obedience prevailed in the age group of the seven years old and diminished on the following age groups. This type of link or the absence of it influenced the judgment of the majority of the participants of all ages as to what concerned the manifestation of generosity towards the other. In all age groups studied, the majority of the interviewed indicated conversation as a consequence of the absence of generosity, but the percentage of this answer is lower on the 7 years old group and increased on the other researched age groups. We could therefore affirm that generosity is a part of the moral universe of children and adolescents, who, although considering its lack in some situations worthy of disapproval, do not indicate punishment as a consequence for this flaw. This case study contributes for the expansion of the research field on morality and offer important subsidies for the proposals of moral education that might contemplate virtues such as generosity.

**Key-words:** moral judgment; development; generosity.

## 1. INTRODUÇÃO

Valores como justiça, dignidade, respeito, tolerância e igualdade podem ser aprendidos pela criança na escola, na família, na igreja, na rua e em todos os contextos onde ela vive. A convivência com os adultos e com os colegas, o contato com os meios de comunicação e a observação da vida cotidiana contribuem para a formação moral de um indivíduo. Diante da diversidade de meios que influenciam essa formação, podemos considerar que é tarefa da escola favorecer a legitimação de valores morais? Embora a instituição educacional não possa dar conta disso sozinha, acreditamos que a escola seja um dos ambientes mais propícios para a construção da moralidade. Mas como promover a educação moral? De que forma podemos educar em valores sem cometer os erros passados da disciplina Educação Moral e Cívica, já eliminada dos currículos escolares? Como colocar em prática princípios morais sem utilizar a doutrinação?

Foram essas questões que despertaram nosso interesse em estudar uma proposta de intervenção no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Recorremos, então, à literatura da área da moralidade, para decidirmos o valor a ser trabalhado nessa proposta. Notamos uma predominância do tema dos direitos e deveres nas produções científicas desse campo, conforme discutiremos no próximo capítulo. Verificamos também que, com exceção da justiça, as demais virtudes são as grandes ausentes das propostas educacionais contemporâneas (La Taille, 2001a). Diante desse quadro, ficou clara a importância de incluirmos estudos sobre outras virtudes, além da justiça, no panorama das pesquisas sobre a moral, ampliando-o para além do tema dos direitos e deveres. Dessa forma, decidimos que o valor a ser trabalhado em nossa proposta seria uma virtude (que não a justiça). Entre as virtudes, optamos pela generosidade, que

“consiste em dar a outrem o que lhe falta, sendo que essa falta não corresponde a um direito” (La Taille, 2006b, p. 62).

De acordo com a perspectiva construtivista, para planejarmos qualquer proposta de educação moral, precisamos conhecer o processo de desenvolvimento dos alunos com os quais pretendemos trabalhar. Nas palavras de Piaget (1930/1996):

Quaisquer que sejam os fins que se proponha alcançar, quaisquer que sejam as técnicas que se decida adotar e quaisquer que sejam os domínios sob os quais se aplique essas técnicas, a questão primordial é a de saber quais são as disponibilidades da criança. Sem uma psicologia precisa das relações das crianças entre si e delas com os adultos, toda discussão sobre os procedimentos de educação moral resulta estéril (p. 2).

Assim, antes de elaborarmos uma proposta de intervenção que aborde a generosidade, precisamos saber o lugar que essa virtude ocupa no universo moral de crianças e adolescentes, as suas condições, necessidades e interesses relacionados a esse valor. Caso contrário, corremos o risco de propor algo em um momento inoportuno e de forma inadequada. No entanto, como já mencionamos, temos poucas pesquisas sobre o tema e não encontramos estudos publicados que sistematizem com clareza o desenvolvimento do juízo moral relacionado à generosidade. Diante dessa questão, poderíamos manter nossa proposta inicial de estudar um procedimento de educação moral, mas alterando o valor a ser trabalhado em tal procedimento. Todavia, consideramos que a generosidade precisa ser introduzida na formação moral dos alunos e, se ainda temos poucas pesquisas dedicadas a essa virtude, iniciemos pela base: o estudo da gênese dos juízos relacionados à generosidade em crianças e adolescentes. Mas por que, entre tantas virtudes, elegemos a generosidade?

Responderemos a essa pergunta de forma detalhada no próximo capítulo, no qual dedicamos uma seção a essa virtude. De imediato, podemos destacar que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) –, a generosidade é mencionada como um dos valores relevantes para o ensino das diversas áreas e para o

convívio escolar.<sup>1</sup> Além disso, alguns estudos desenvolvidos sobre o tema (La Taille et al., 1998) atestam que a referida virtude já faz parte do universo moral infantil e pode, inclusive, desempenhar um papel na construção da moralidade na criança. Outras pesquisas demonstram (La Taille, 2006a) que a generosidade não só é virtude presente no início da gênese da moralidade como é mais bem assimilada à consciência moral do que a justiça nessa mesma fase do desenvolvimento. Tais fatos constituem alguns dos principais argumentos em favor da relevância que um estudo psicológico da generosidade pode ter para a área da psicologia moral e, em decorrência, para a educação moral.

Passemos, então, aos capítulos que compõem o presente trabalho e a seus respectivos conteúdos.

Iniciamos o segundo capítulo apresentando brevemente um panorama geral sobre o estudo da moralidade e explicitando o referencial teórico desta pesquisa. Em seguida, escrevemos sobre o tema das virtudes e a sua possível inserção no campo da moral. Por fim, discorremos sobre a generosidade, destacando algumas características dessa virtude, comparando-a com outros valores, como a justiça e a solidariedade, e discutindo a sua relação com a moral.

No terceiro capítulo, apresentamos o objetivo geral de nossa investigação, seguido dos objetivos específicos.

O quarto capítulo é dedicado à metodologia de nossa pesquisa. Inicialmente, escrevemos acerca da caracterização dos participantes do estudo. Na seqüência, explicitamos os instrumentos e procedimentos utilizados, relacionando-os aos objetivos específicos da investigação. Por último, elucidamos a forma de tratamento dos dados que engloba a análise qualitativa e a quantitativa.

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar que os PCNs utilizam o termo “solidariedade” em lugar de “generosidade”, mas o documento deixa claro que o enfoque dado ao primeiro termo se aproxima da idéia de generosidade. Discorreremos melhor sobre essa questão no capítulo seguinte.

No quinto capítulo, apresentamos e discutimos os resultados encontrados em nossa pesquisa. Vale ressaltar que esse capítulo foi dividido em quatro seções, cujos temas são os seguintes: a generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse; a generosidade em contraposição à obediência à autoridade; generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo; ausência de generosidade e punição.

No sexto e último capítulo, apresentamos, de forma sucinta, os principais resultados encontrados, bem como as sugestões de trabalhos futuros na área da psicologia moral.

## 2. O ESTUDO DA MORALIDADE

A moralidade foi objeto de estudo dos grandes filósofos antigos, em cujos trabalhos podem ser encontradas as origens das concepções sobre a moral. Em sua obra intitulada *Ética a Nicômacos*, Aristóteles (384-322 a.c./1992), por exemplo, define a moral como a busca do bem e da felicidade. Nesse campo do conhecimento, destacamos, também, os escritos do filósofo alemão Emmanuel Kant (1785/1980), que exerceram forte influência nas reflexões atinentes à moralidade na área da psicologia. Conheçamos, de forma breve, como esse filósofo concebeu a moral em sua obra.

Segundo Kant (1785/1980), a verdadeira moral é aquela baseada no dever de agir de acordo com princípios universais. O pensador apresenta em sua obra o *imperativo categórico*, explicitado na seguinte afirmação: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1785/1980, p. 129). Nas palavras de Araújo (1999): “(...) esse imperativo categórico moral emana da razão pura e prática e independe de experiências anteriores, ou de quaisquer conseqüências externas ou internas, imediatas ou não” (p. 30). Nesse sentido, se um adolescente, por exemplo, deixa de agredir um colega no recreio escolar porque lembra que, caso o faça, irá para a coordenação, não há aí valor moral algum, já que o aluno age dessa forma por medo de um possível castigo. Haveria valor moral, contudo, se o adolescente optasse por não agredir o colega, entendendo que a agressão não pode ser uma “lei universal”.

Considerando que nosso trabalho se situa no campo da psicologia moral, não aprofundaremos a discussão sobre a teoria kantiana e os seus desdobramentos na área da filosofia. Passemos, então, a discorrer sobre os estudos do epistemólogo suíço Jean Piaget, que fez uso das concepções de Kant (1785/1980), ao elaborar sua teoria sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança. Vale ressaltar que a *Epistemologia*

*Genética* de Piaget será a principal perspectiva teórica adotada em nossa investigação. Contribuições de outras teorias que se propuseram estudar a moralidade também serão utilizadas neste estudo.

Piaget (1932/1994) é considerado o pioneiro nas pesquisas sobre a moralidade infantil na área da psicologia. Embora o autor não tenha prosseguido seus estudos sobre o tema, sua obra intitulada *O juízo moral na criança*, publicada originalmente em 1932, tornou-se um clássico da literatura psicológica contemporânea e uma referência indispensável para pesquisadores da área da moralidade.

Para compreender a evolução do juízo moral infantil, Piaget (1932/1994) valeu-se de entrevistas clínicas sobre jogos de regras e dilemas morais que refletem situações do cotidiano das crianças como: roubo, mentira, punição, danos materiais, entre outras. Em suas pesquisas, remeteu-se ao método clínico, que tem como característica a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito (Delval, 2002). No capítulo 4, no qual apresentaremos a metodologia de nossa investigação, tornaremos mais clara a perspectiva de tal método.

Para Piaget (1932/1994), o desenvolvimento do juízo moral passa por três fases: a anomia, a heteronomia, ou a “moral do dever”, e a autonomia, ou a “moral do bem”. A primeira fase é caracterizada pela ausência de regras. Segundo La Taille (2006b), a anomia “(...) corresponde ao estágio do desenvolvimento durante o qual a criança ainda não adentrou o universo moral” (p. 97). O ingresso nesse universo só ocorre na segunda fase do desenvolvimento, a saber: a heteronomia.

A moral heterônoma traduz-se pelo *realismo moral*, que, segundo Piaget (1932/1994), comporta pelo menos três características. A primeira delas consiste em considerar moralmente correto todo ato que revela uma obediência às regras impostas pela figura de autoridade. Aqui, tais regras não são elaboradas nem mesmo

compreendidas pela criança, já que esta se limita a segui-las. De tal fato emana a segunda característica: as regras são interpretadas ao pé da letra, e não no seu espírito. E a terceira característica é a importância dada à responsabilidade objetiva do ato, ou seja, a gravidade da ação é considerada moralmente mais relevante que a intenção do autor do delito.

Piaget (1932/1994) ressalta, ainda, que, na heteronomia, a criança respeita as regras impostas pelos adultos por medo do castigo ou de perder o amor das pessoas que representam a autoridade, o que caracteriza uma relação de coação, em que predomina o respeito unilateral.

Na autonomia, as relações de coação dão lugar às relações de cooperação, conduzidas pela reciprocidade entre os parceiros. Há predominância do respeito mútuo, fruto de uma igualdade entre os membros no convívio. Nessa fase, as regras não são apenas incorporadas, mas compreendidas e interpretadas a partir de princípios. A criança torna-se capaz de fazer suas próprias avaliações morais, de participar na elaboração das regras e de verificar se elas trazem benefícios para o grupo em que vive. Tais regras podem, inclusive, ser modificadas, dependendo do consenso desse grupo. Além disso, agora, a intenção do autor de um delito passa a ser moralmente mais importante do que a qualidade ou a quantidade do dano causado.

No que diz respeito ao sentimento presente nessa última fase, Piaget (1932/1994) afirma:

O elemento quase material do medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar; e a reciprocidade que resulta dessa nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação (p. 284).

De acordo com o mesmo autor, crianças com idades que variam, aproximadamente, entre 6 e 10 anos tendem a apresentar uma moral heterônoma. A autonomia, por sua

vez, pode ser observada em crianças a partir dos 10 anos de idade, aproximadamente, ou até mesmo nunca ser encontrada. A segunda fase representa, portanto, uma superação da primeira, e aquela nasce desta. Todavia, não é possível marcarmos rigidamente a passagem da heteronomia para a autonomia. Traços dessas duas fases podem, inclusive, ser encontrados, em determinado momento, na mesma criança.

É interessante destacar, ainda, que Piaget (1932/1994) dedicou parte de seu ensaio sobre a moralidade infantil ao estudo da justiça, a mais racional de todas as noções morais. Abordaremos os dois aspectos dessa noção investigados pelo autor: a justiça distributiva, caracterizada pela igualdade; e a justiça retributiva, definida pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. A partir dos resultados encontrados em suas pesquisas, Piaget (1932/1994) estabeleceu três grandes períodos no desenvolvimento da justiça na criança.

O primeiro período estende-se até por volta dos 7-8 anos de idade e “é caracterizado pela indiferenciação das noções do justo e do injusto com as noções de dever e de desobediência: é justo o que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade adulta” (Piaget, 1932/1994, p. 236). Nesse período, quando a criança é colocada diante de um conflito entre a obediência e a igualdade, sua decisão é sempre a favor da obediência, o que deixa claro a primazia da autoridade sobre a justiça. No entanto, nas situações de justiça distributiva entre crianças que não envolvem conflito com uma figura de autoridade, a igualdade já aparece como uma necessidade. Vale ressaltar que, nessa fase, a sanção constitui uma necessidade moral, e o valor da punição é medido pela sua severidade. Assim, no campo da justiça retributiva, a criança tende a optar pela sanção expiatória, cujo conteúdo não possui relação alguma com a natureza do delito.

O segundo período surge em torno dos 7-8 anos aproximadamente e é marcado pelo desenvolvimento progressivo da autonomia e pela primazia da igualdade sobre a

autoridade. Aqui, o igualitarismo desenvolve-se e prevalece sobre qualquer outra preocupação. No campo da justiça retributiva, a criança considera justa apenas a sanção por reciprocidade, isto é, quando há relação entre a natureza da falta e o conteúdo da punição e uma proporcionalidade entre a gravidade daquela e o rigor desta.

O terceiro e último período tem início em torno dos 11-12 anos, aproximadamente, e é caracterizado pelo sentimento de equidade, que, segundo Piaget (1932/1994), “(...) é apenas um desenvolvimento do igualitarismo no sentido da relatividade: em lugar de procurar a igualdade na identidade, a criança não concebe mais os direitos iguais dos indivíduos, senão relativamente à situação particular de cada um” (p. 237). No campo da justiça distributiva, a criança não mais compreende a lei como igual para todos, mas leva em conta as circunstâncias de cada pessoa. “Longe de levar ao privilégio, tal atitude conduz a tornar a igualdade mais efetiva do que era antes” (Piaget, 1932/1994, p. 238). Em relação à justiça retributiva, a criança passa a considerar as particularidades atenuantes de cada caso e, assim, não mais sugere a aplicação da mesma sanção para qualquer situação.

No que diz respeito às sanções por reciprocidade, vale acrescentar que Piaget (1932/1994) distingue alguns tipos que variam de acordo com a natureza do ato repreensível. Conheçamos rapidamente cada tipo relatado pelo autor.

O primeiro tipo é caracterizado pela ruptura do elo social, já que a criança que cometeu a falta é excluída, temporária ou permanentemente, de seu grupo. No segundo tipo, trata-se de fazer o autor do delito suportar as conseqüências de seu ato. Nesse caso, Piaget (1932/1994) afirma que a sanção é uma “conseqüência natural” da falta e ressalta que “(...) a sanção dita natural implica a reciprocidade, porque sempre existe a vontade do grupo ou do educador de fazer o culpado compreender que o elo de solidariedade está rompido” (p. 163). A terceira forma de punição por reciprocidade resume-se na

privação do culpado daquilo que foi mal usado. Para ilustrar esse terceiro caso, citemos um exemplo do próprio Piaget (1932/1994): “(...) não mais emprestar à criança um livro que ela manchou” (p. 163). No quarto tipo, são incluídas as sanções que consistem em fazer com aquele que cometeu a falta algo semelhante àquilo que ele fez. Piaget (1932/1994) deixa claro que esse tipo de sanção só é legítima quando há uma preocupação em fazer a criança compreender o alcance de sua ação, e não “quando é apenas questão de devolver o mal com o mal” (p. 164). O quinto tipo mencionado pelo autor é a sanção restitutiva, que consiste em fazer com que a criança pague, substitua ou conserte um objeto que danificou. Piaget (1932/1994) destaca, ainda, que as crianças mais velhas consideram, muitas vezes, a simples repreensão, não acompanhada de punição, mais eficaz que o castigo. Nesse caso, há uma tentativa de fazer o culpado compreender que rompeu o elo de solidariedade com seu ato.

Assumindo alguns pressupostos básicos de Piaget (1932/1994), Lawrence Kohlberg (1992) elaborou um modelo psicogenético de desenvolvimento moral, contribuindo para a consolidação desse campo de conhecimento. Sua teoria postula uma seqüência hierárquica e universal de três grandes estágios: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada estágio é dividido pelo autor em dois subestágios, totalizando, assim, seis níveis. Vejamos as principais características de cada estágio.

De acordo com Kohlberg (1992), no estágio pré-convencional, a moral é interpretada como obediência à autoridade e orientada para as conseqüências da ação (punição, recompensa, troca de favores etc). No estágio convencional, o moralmente certo corresponde a pôr em prática o que é esperado pela família, grupo ou nação do indivíduo. Aqui, há uma preocupação com a manutenção da estabilidade social. O pensamento pós-convencional, por sua vez, transcende limites comunitários e sociais e, enfatizando os princípios universais de justiça, é essencial para a formação da cidadania.

Nesse último estágio, os direitos humanos são prescritos e atingidos. No que diz respeito à sucessão de estágios elaborada por Kohlberg (1992), La Taille (2002a) afirma que essa seqüência “(...) vai da ausência de reciprocidade (respeito unilateral da moral da obediência) para uma reciprocidade ‘infinita’ ou universal, na qual todos os seres humanos têm lugar, independentemente do lugar social que ocupam” (p. 144).

Uma das críticas centrais à teoria moral de Kohlberg (1992) pode ser encontrada nos trabalhos da psicóloga americana Carol Gilligan (1982), que questiona o princípio de justiça como única fonte da moralidade. A pesquisadora defende a existência de duas orientações morais: a ética do cuidado (*care*), mais presente nos juízos das mulheres; e a ética da justiça, que domina os juízos masculinos. Segundo La Taille (2001a), a inclinação moral feminina proposta pela autora estaria atenta às peculiaridades e às necessidades específicas de cada pessoa, e, diferente da ética da justiça, não poderia ser derivada dos direitos do outro. De acordo com o mesmo autor, a psicóloga americana ampliou, portanto, o domínio moral para, pelo menos, duas virtudes: a justiça, considerada o carro-chefe da moralidade; e a generosidade, “a virtude típica da ética do cuidado” (La Taille, 2001a, p. 93).

Uma outra corrente teórica que também contribuiu para a produção de um novo enfoque no estudo da moralidade é formada por autores interessados em investigar o raciocínio pró-social. Nessa abordagem, destacamos as contribuições de Nancy Eisenberg (1979, 1979,<sup>2</sup> 1983), que desenvolveu um modelo teórico e metodológico de avaliação desse aspecto da moral. A metodologia proposta pela pesquisadora consiste na utilização de entrevistas baseadas em dilemas morais pró-sociais que trazem como tema central a contraposição entre interesses pessoais e as necessidades do outro. Nesses dilemas, o papel das proibições, punições, imposições da autoridade e de outros critérios

---

<sup>2</sup> Neste artigo, a autora é citada com o sobrenome Eisenberg-Berg. Vale destacar ainda que esse trabalho foi publicado em conjunto com Hand.

formais de obrigação é minimizado. A autora estuda temas como dividir, ajudar e confortar, que remetem em parte à generosidade.

Fica claro, portanto, que a teoria de Gilligan (1982) e os estudos sobre desenvolvimento pró-social modificaram sensivelmente o panorama das pesquisas da área da moralidade, desalojando a moral do campo restrito dos direitos e deveres. De acordo com Araújo (1999): “Abre-se, no bojo dessas transformações, espaço para o surgimento (ou melhor, o ressurgimento) da *ética das virtudes*, com nítida inspiração na moral aristotélica” (p. 48). Segundo La Taille (2002b), a moral aristotélica não é baseada no dever, mas na busca da felicidade, alcançada com o cultivo de virtudes como generosidade, magnanimidade, humildade, justiça.

Após uma extensa revisão da literatura, Alencar (2003) constatou que Kohlberg (1992) é o autor que mais tem influenciado os estudos em psicologia do desenvolvimento moral. A mesma revisão permitiu verificar quatro aspectos bastante estudados na área atualmente: as relações entre o juízo moral e a ação moral, a questão do relativismo e do universalismo referente à moral, as relações entre cognição, afetividade e/ ou moralidade e a concepção de moralidade.

Biaggio e Monteiro (1998), ao analisarem a produção científica brasileira na área da psicologia do desenvolvimento, destacam os dois centros mais ativos na produção de pesquisas sobre o desenvolvimento sócio-moral: “(...) a Universidade Federal da Paraíba (UFPb), com os trabalhos de Cleonice Camino e seu grupo, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com os trabalhos de Ângela Biaggio, Clary Sapiro e Silvia Koller” (p. 24). Aos referidos centros, acrescentamos a Universidade de São Paulo (USP), com os trabalhos de La Taille (1992, 1995, 1998, 2000, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b, 2002c, 2004, 2005, 2006a, 2006b).<sup>3</sup> Esse autor tem se dedicado, entre

---

<sup>3</sup> Os trabalhos referentes aos anos de 1998, 2004 e 2005 foram publicados em conjunto com outros autores. Seus nomes podem ser encontrados nas Referências de nosso estudo.

outros temas, ao estudo das relações entre as virtudes e o desenvolvimento moral infantil e, por isso, suas pesquisas e reflexões serão fundamentais no contexto de nosso trabalho. É importante destacar ainda que, no Brasil, autores como Freitag (1993), Menin (1996), Araújo (1996, 1999), Freitas (2003), entre outros, também têm realizado pesquisas no campo da psicologia moral.

Apresentado o panorama geral sobre o estudo da moralidade, abordemos agora o tema das virtudes e a sua relação com a moral.

## 2.1. A moral e as virtudes

Para maior clareza da exposição do tema das virtudes e da sua inserção no campo da moral, comecemos por fazer uma distinção entre moral e ética. La Taille (2002a), embora ressalte que as duas palavras são, na base, sinônimas, propõe uma possível diferença entre os dois termos, que nos será útil neste estudo:

(...) chamamos de moral um conjunto de deveres, logo de obrigações ou imperativos que o sujeito coloca para si. A moral corresponde à pergunta: *como devo agir?* Chamemos de ética as buscas e preocupações acerca da *felicidade*, da realização de uma *vida plena*. A ética corresponde às perguntas: *Que vida viver?* ou *Que vida vale a pena viver?* Naturalmente, assim definida, a ética não remete a deveres, mas sim a aspirações (pp. 157 e 158).

É importante acrescentar que, embora tenham significados distintos, moral e ética são complementares e indissociáveis. De acordo com La Taille (2001b), ao respondermos *que vida viver?*, nos remetemos à pergunta *como devo agir?*. O autor ressalta, ainda, que a primeira pergunta implica uma outra: *quem eu quero ser?* Ora, tal pergunta coloca em pauta o tema da construção do Eu. Definamos, então, esse objeto singular do conhecimento.

La Taille (2001b) define o Eu como um *conjunto de representações de si*:<sup>4</sup> “(...) são imagens, idéias, conceitos que cada pessoa tem de si” (p. 74). É importante notar que o termo é empregado no plural, já que, de acordo com o autor, cada indivíduo não faz apenas uma representação de si mesmo, mas várias, que, podem, inclusive, ser contraditórias entre si. La Taille (2002c) ressalta, ainda, que as representações de si são construídas como conjunto de valores, que podem ser positivos ou negativos:

Quando uma pessoa pensa em si, quando se representa para si mesma, todas as imagens que constrói estão intimamente associadas ao bem ou ao mal, ao desejável ou ao indesejável, ao certo ou ao errado, ao bonito ou ao feio, e assim por diante. Mesmo as formas aparentemente mais objetivas de se representar, como ser mulher ou homem, criança ou adulto, preto ou branco, casado ou solteiro, etc., estão prenhes de valor (p. 61).

Mas o que é valor do ponto de vista psicológico? É investimento de afetividade, conforme afirma Piaget (1954). Assim, quanto maior a carga afetiva vinculada a determinado valor, mais central é o seu posicionamento no conjunto das representações de si do indivíduo. Já aqueles valores que possuem força motivacional menor ocupam a periferia desse conjunto (La Taille, 2001b). Dessa forma, uma pessoa que costuma roubar objetos alheios, porque não quer trabalhar para ganhar seu próprio dinheiro, certamente confere maior força motivacional a valores contraditórios com regras morais como *não roubar*. Em decorrência, tais valores ocupam uma posição central no sistema de representações de si dessa pessoa.

La Taille (2001b) destaca três tipos de valores associados às representações de si: valores não morais, como a beleza física, a fama ou a glória; valores imorais, como, por exemplo, ser violento, e valores coerentes com as regras morais, como a justiça. Há, ainda, segundo o autor, valores que, além de serem coerentes com as regras morais, conferem sentido as referidas regras, garantem a sua aplicação e ampliam sua

---

<sup>4</sup> O conceito “representações de si” é concebido por La Taille (2002c) com base nas proposições do autor francês Roger Perron.

significação humana. “Estes valores éticos são as virtudes” (La Taille, 2001b, p. 82), que também podem compor as representações de si do ser humano.

Em um primeiro momento, Comte-Sponville (1995) define virtude como função de determinado objeto, como poder, mas poder específico. Assim, a virtude da faca é cortar, que não pode ser a mesma que a da enxada, por exemplo. Já no homem, continuando com o mesmo autor, virtude é uma maneira de ser e agir humanamente, é o esforço para agir bem, visto que o bem não é para ser contemplado, mas para ser feito. Assim, podemos dizer que virtude é a disposição do caráter para fazer o bem. Nas palavras de Tugendhat (1996):

Embora no grego não haja nada mais natural do que no caso da “virtude” falar de um objeto de uso ou de um ginasta, isso não significa que, quando se fala das virtudes dos seres humanos enquanto seres humanos, isso seja compreendido funcionalmente; fala-se das propriedades do caráter dignas de aprovação (p. 245).

A palavra virtude pode, portanto, referir-se a qualidades que definem o caráter de uma pessoa. Essa é a definição que nos interessa no contexto deste trabalho. La Taille (2001b) diferencia qualidades de uma ação, como cantar bem, ser bonito ou habilidoso, de qualidades que remetem ao caráter de uma pessoa, como ser generoso, corajoso ou justo. Nas primeiras, admiramos fundamentalmente as ações; nas segundas, a pessoa que pratica as ações também é admirada: “Fala-se, com admiração, de sua personalidade, através de uma leitura valorativa desta” (La Taille, 2001b, p. 83). Comte-Sponville (1995) afirma que as virtudes “são nossos valores morais, se quiserem, mas encarnados, tanto quanto quisermos, mas vividos, mas em ato” (p. 10).

Historicamente, a justiça vem sendo considerada a virtude moral por excelência, já que corresponde ao binômio direito/ deveres. Todavia, La Taille (2001a) afirma que, mesmo que a ética seja restrita a essa virtude, as demais podem corresponder a qualidades de caráter essenciais para a sua efetivação em ação. Muitas vezes, para

sermos justos, precisamos ser corajosos ou generosos. As virtudes podem, portanto, coordenar-se entre si, não são independentes umas das outras, mas articulam-se para que determinados comportamentos éticos se tornem possíveis (La Taille, 2002b).

É importante destacar que estudos sobre virtudes são raros na área da psicologia moral. La Taille, Souza e Vizioli (2004), ao realizarem uma revisão da literatura (de 1930 a 2003) que versa sobre a relação entre ética e educação e temas relacionados, constataram que as virtudes e a busca da felicidade, praticamente, não aparecem. O tema dos direitos e deveres e a questão da normatividade ainda permanecem centrais nas pesquisas da área. Cabe frisar que tal fato está relacionado à influência dos principais autores desse campo, como Kohlberg (1992) e Piaget (1932/1994), que se dedicaram, predominantemente, à noção de justiça. La Taille (2002c), no entanto, questiona a primazia dada a tal tema: “Vale dizer, longe de limitar-se a conflitos, deveres e regras prescritivas, a moral pode também tratar da ‘busca da felicidade’” (p. 29).

Se a ética se refere à busca da felicidade, faz sentido incluímos nela as virtudes. Se, para respondermos à questão da ética, nos remetemos à questão da moral, podemos afirmar que as virtudes não só são coerentes com as leis morais, como “(...) correspondem a traços de caráter, sem os quais as leis podem permanecer letra morta” (La Taille, 2001b, p. 85).

La Taille (2000) defende a importância de estudos psicológicos das virtudes com vários argumentos diferentes e, ao mesmo tempo, complementares. Entre estes, está a inserção do tema em uma possível definição do que seja moral ou ética, já discutido anteriormente.

Um outro argumento apresentado pelo autor é o interesse universal do tema. Podemos encontrar referência às virtudes nas diversas literaturas, filosofias e religiões.

Mesmo que receba um tratamento diferente, essas características humanas estão presentes em várias culturas, em vários momentos históricos, nas conversas entre os adultos e entre as crianças (La Taille, 2000).

O último argumento, utilizado por La Taille (2000), em favor de um estudo psicológico do tema é a sua relevância psicológica na gênese da moralidade. La Taille et al. (1998), a partir da realização de pesquisas sobre as virtudes morais segundo as crianças, constataram que noções de generosidade, coragem, fidelidade, gratidão e humildade já fazem parte do universo moral das crianças, que podem, inclusive, estabelecer diferenças sutis entre algumas. Ao estudar as concepções infantis sobre a polidez, La Taille (2001a) verificou que as crianças pequenas não só compreendem o que é a polidez, como utilizam a presença ou a ausência dessa virtude para julgarem o caráter moral de alguém.

Defendida a importância social e científica de estudos psicológicos das virtudes morais, discutamos, então, sobre a virtude que elegemos estudar nesta investigação: a generosidade.

## **2.2. A generosidade**

No panorama das pesquisas na área da psicologia moral, conforme elucidamos anteriormente, há uma predominância do tema dos direitos e deveres e pouca referência às virtudes. O mesmo podemos alegar em relação à generosidade. Segundo La Taille (2006a), “o mínimo que se pode afirmar é que a virtude generosidade não tem inspirado pesquisas psicológicas” (p. 10).

Para discorrermos sobre a generosidade e a sua possível inserção no campo da moral, comecemos apontando algumas diferenças entre essa virtude e a justiça, considerada o carro-chefe da moralidade. Segundo Comte-Sponville (1995):

(...) a generosidade é mais subjetiva, mais singular, mais afetiva, mais espontânea, ao passo que a justiça, mesmo quando aplicada, guarda em si algo mais objetivo, mais universal, mais intelectual ou mais refletido. A generosidade parece dever mais ao temperamento; a justiça, ao espírito ou à razão (p. 97).

Conforme vimos na seção anterior, a justiça é a única virtude que corresponde ao binômio direito/ deveres: “(...) se é reconhecido a alguém um direito, os outros têm o dever de respeitá-lo” (La Taille, 2000, p. 114). A generosidade, por sua vez, não corresponde a um direito alheio, pois, quando somos generosos, damos ao outro o que corresponde a uma necessidade singular, e não o que lhe compete de direito (La Taille, 2006a). Ser generoso é, portanto, oferecer ao outro algo que não lhe pertence, mas que lhe falta (Comte-Sponville, 1995).

Comte-Sponville (1995) define generosidade como a virtude do dom. Godbout (1992) qualifica dom como “toda prestação de bens ou de serviços efectuada, sem garantia de retribuição (...)” (p. 30). Quando se é generoso, nada se reivindica, por isso, Comte-Sponville (1995) afirma que essa virtude não pode ser objeto de uma lei. Esse desprendimento presente no ato generoso não ocorre na justiça, que tem a reciprocidade como uma de suas características: “(...) faz sentido alguém ao mesmo tempo sentir-se no dever de ser justo e no direito de exigir que o tratem justamente” (La Taille, 2000, p. 116). Na justiça, o auto-interesse, ao lado do interesse pelo outro, está sempre presente: “A lei justa é boa para todos, inclusive para a pessoa que exerce a justiça” (La Taille, 2006b, p. 62). Na generosidade, todavia, apenas o interesse pelo outro está em jogo. Nas palavras de La Taille (2006b): “O ato de generosidade favorece quem é por ele

contemplado, não quem age de forma generosa. É por ser a generosidade a inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo” (p. 62).

La Taille (2001b) destaca, então, três características da justiça: “A primeira: a justiça é sempre boa. A segunda: ela traduz-se em leis. A terceira: ela confere direitos” (p.84). Considerando a moral como um conjunto de deveres derivados de direitos, o autor coloca, assim, a justiça como a virtude central para o agir moral. Mas, se a generosidade, como acabamos de discorrer, é tão diferente da justiça, que é o objeto por excelência da moralidade, como aquela pode pertencer ao domínio moral?

Eisenberg-Berg e Hand (1979) afirmam que atos de generosidade como dividir, ajudar e confortar pertencem ao domínio pró-social, já que, nesse contexto, as leis, as sanções, a imposição de uma autoridade e as obrigações formais são irrelevantes. Sabemos que não somos obrigados a ser generosos com ninguém e que, caso não o sejamos, não seremos punidos por isso. A espontaneidade é uma das características da generosidade, já que o exercício dessa virtude não corresponde a uma exigência social. E é justamente por depender de uma decisão livre do indivíduo que Nucci (2000) afirma que a generosidade pertence ao domínio pessoal. Por outro lado, em razão da referida virtude ser altruísta e implicar o bem para o outro, o autor também a coloca no domínio moral. A generosidade, assim como a justiça, diz respeito a nossas relações com o outro (Comte-Sponville, 1995).

La Taille (2000) destaca a importância da justiça na psicologia moral, mas defende o estudo de outras virtudes que não dizem respeito apenas a condutas determinadas por direitos alheios: “Se algumas condutas, embora pertencentes ao domínio pessoal, também pertencem ao domínio moral, não há razão para que a Psicologia deva se limitar a estudar apenas as condutas exclusivamente pertencentes ao domínio moral. Seria empobrecê-lo” (p. 115). Assim, a inserção da virtude generosidade no campo da

moralidade está relacionada à ampliação desse campo, conforme já discutimos ao expor o tema das virtudes.

Apresentadas algumas diferenças entre a generosidade e a justiça, comparemos, agora, a generosidade com a solidariedade. Embora essas duas palavras sejam, muitas vezes, utilizadas como sinônimas, julgamos necessário apontar as diferenças. Basta consultarmos o dicionário (Houaiss & Villar, 2001) para notar que, enquanto a generosidade se refere à liberalidade, bondade e magnanimidade; a solidariedade diz respeito à interdependência, cooperação, responsabilidade mútua, mutualidade de interesses e deveres ou vínculo recíproco. Nesse caso, ajudamos o outro porque, dessa forma, nos ajudamos. Nas palavras de Comte-Sponville (1995):

A solidariedade é antes de mais nada o fato de uma coesão, de uma interdependência, de uma comunidade de interesses ou de destino. Ser solidário, nesse sentido, é pertencer a um mesmo conjunto e partilhar, conseqüentemente – quer se queira, quer não, quer se saiba, quer não – uma mesma história (p. 98).

A presença do auto-interesse é marcante na solidariedade. Colegas de um grupo de trabalho acadêmico, por exemplo, podem ser solidários entre si por interesse próprio. Uma criança pode encobrir uma transgressão do irmão para evitar que este fique de castigo e, assim, ter companhia para brincar. Nessas situações, não há o desprendimento, como já dissemos, pressuposto moralmente pela generosidade. Por isso, Comte-Sponville (1995) afirma que “(...) a solidariedade é demasiado interessada ou demasiado ilusória para ser uma virtude. Nada mais é que egoísmo bem entendido ou generosidade mal entendida” (p.99). O autor ressalta que esse valor parte do princípio do agir para receber ou mesmo para se livrar de uma ação constituída na sociedade como um dever, no sentido de preocupar-se com o bem coletivo e com as agruras que os grandes desastres naturais se abatem sobre determinados indivíduos (como enchentes e terremotos). A tragédia provocada por um tsunami no sul da Ásia recentemente, por

exemplo, despertou a solidariedade em pessoas de todos os países do mundo (“O mar dos mortos”, 2005).

Piaget (1931/1998) estuda o desenvolvimento da solidariedade na criança a partir do jogo de regras. Apresenta, assim, duas formas de solidariedade, aliadas à evolução do pensamento heterônomo para o autônomo. A primeira é denominada solidariedade externa e refere-se à obediência cega a uma regra exterior e a um egocentrismo latente que desprovê a criança de qualquer ação solidária. Na solidariedade interna ou na solidariedade propriamente dita, a regra é produto da própria cooperação dos indivíduos, que a incorporam ao seu sistema de significações e a aceitam na medida em que se respeitam mutuamente.

Em relação à generosidade, “que a solidariedade pode motivá-la, suscitá-la, reforçá-la, não há dúvida. Mas ela só é verdadeiramente generosa desde que vá além do interesse, ainda que bem compreendido, ainda que partilhado – logo, contanto que vá além da solidariedade!” (Comte-Sponville, 1995, p. 101). Mas até que ponto podemos afirmar que, no ato generoso, não há interesse próprio algum? Ao sermos generosos, recebemos retribuição?

Comte-Sponville (1995) questiona: “Como saber se o pouco que damos é generosidade, de fato, ou se é o preço de nosso conforto moral, o precinho de nossa conscienciazinha tranqüila?” (p. 103). La Taille (2000) afirma que uma pessoa não se beneficia materialmente ao ser generosa, mas pode experimentar prazer ou felicidade com seu ato. Godbout (1992), ao discorrer sobre o dom, afirma que a retribuição existe, mesmo quando esta não é desejada. Ampliando a definição da palavra e, dessa forma, ultrapassando a circulação material dos objetos ou dos serviços, o autor cita a gratidão e o reconhecimento que o ato suscita como retribuições importantes para os doadores. “Por fim, e estranhamente, a retribuição está freqüentemente no próprio dom, na

inspiração do artista, na transformação pessoal que experimentam os doadores (...)” (p. 136).

Godbout (1992) descreve o dom como um ciclo que se analisa em três momentos: dar, receber e retribuir, que circulam em todos os sentidos ao mesmo tempo. O autor ressalta, no entanto, que o dom não procura a equivalência ou a igualdade, mas a desigualdade alternada. “A procura da igualdade interrompe e mata o dom” (p. 253). Destaca, também, que o dom objetiva criar, alimentar ou restabelecer os laços sociais entre as pessoas. Defende a idéia de que o dom precisa ser pensado como uma relação, e não como um ato unilateral e descontínuo.

Notamos, assim, que a retribuição à generosidade parece ser uma questão de ponto de vista. Ao sermos generosos, podemos receber e, na maioria das vezes, recebemos algum tipo de retorno, que, como vimos, não se aplica necessariamente a algo material. O que há de característico na generosidade é que a retribuição é inesperada, não é exigida, não é garantida quando se dá. Concordamos com La Taille (2000) quando afirma que não há interesse próprio em ser generoso e, se houver, não haverá generosidade. Como diz Godbout (1992), esse gesto é inteiramente satisfatório em si mesmo.

Na época do Natal, algumas crianças acreditam receber presentes do famoso personagem Papai Noel. Nesse caso, nem o reconhecimento, sugerido por Godbout (1992) como um tipo de retribuição, é esperado pelos verdadeiros autores do ato, já que esse retorno é dirigido a um outro irreal. Para os pais, o que parece contar é o prazer sentido pelos filhos. Mas podemos considerar que há generosidade na família?

Comte-Sponville (1995) afirma que o amor basta para explicar o que fazemos por nossos familiares e amigos próximos, pois a felicidade destes é a nossa também. A alegria dos pais é perceber a alegria sentida por seus filhos ao receberem os presentes de

Natal, por exemplo. O autor argumenta, no entanto, que, muitas vezes, o desejo dos pais opõe-se ao de seus filhos. O entusiasmo da criança para brincar pode coincidir com o cansaço de um dia de trabalho do pai. Para Comte-Sponville (1995), é nessas oportunidades que se pode dar provas de generosidade. “É simplificar excessivamente não querer ver nenhuma generosidade possível ou necessária em relação a eles” (p. 102). Todavia, o mesmo autor destaca ainda que “dar, quando se ama, está ao alcance de qualquer um” (p. 107). E quando não se ama?

Segundo Comte-Sponville (1995), “(...) a generosidade nos convida, na falta de amor, a dar exatamente aos que não amamos, por necessitarem mais ou por estarmos mais bem situados para ajudá-los” (p. 110). Para o autor, o amor não está em nosso poder, mas a generosidade depende da nossa vontade. “Portanto, não se trata de amar, mas de agir como se amássemos” (p. 108). Se dependêssemos apenas do amor para dar a outrem, o que seria dos estranhos ou desconhecidos que carecessem de nossa ajuda?

Godbout (1992) afirma que a possibilidade de dar a estranhos, longe de ser um resíduo das sociedades tradicionais, é um traço moderno. Ressalta que esse dom moderno pode ser encontrado entre pessoas de todos os meios sociais, não apenas sob a forma monetária, mas também sob a forma de tempo, como a escuta, as visitas e o acompanhamento de idosos.

É útil saber, ainda, que a generosidade, não raras vezes, exige sacrifício, esforço contra tendências adversas e reflexão, por isso essa virtude aponta para a excelência (La Taille, 2001a). Analisemos o conteúdo de uma história-dilema utilizada por Eisenberg (1983) para melhor compreendermos essa questão: uma criança que se dirigia a uma festa depara no caminho com alguém que caíra e se machucara. Ora, parece-nos lícito afirmar que há aí um conflito interno a ser resolvido por essa criança: ser generosa para com o outro e deixar de ir à festa ou ir à festa e não ser generosa para com o outro.

Sabemos que a generosidade, diferente da justiça, não pode ser objeto legítimo de reivindicação pessoal. Na situação apresentada, por exemplo, a pessoa que caiu não poderia exigir ser tratada de forma generosa. La Taille (2000) ressalta, contudo, que algumas pessoas generosas podem ser movidas por um sentimento de dever quando colocam para si a obrigação de agir com generosidade. Tal dever, no entanto, não procede do direito do outro, mas do valor moral dessa virtude. Vale frisar que o sentimento pessoal de dever pode incidir tanto sobre condutas que correspondem a uma exigibilidade social (por exemplo, não mentir) quanto sobre condutas não exigíveis pela sociedade, como a generosidade (La Taille, 2006a). Mas, afinal, como podemos definir o “dever”?

La Taille (2006b) define o dever como um tipo particular de querer. Segundo o autor, “querer” e “dever” não devem ser pensados como opostos, mas como “quereres” diferentes:

(...) somente age moralmente quem se sente intimamente obrigado a tal, e não quem é coagido por algum poder exterior. Logo, o sujeito moral é, por definição, livre, porque é ele mesmo quem decide agir por dever. Dito de outra forma, somente é moral quem assim o quer (La Taille, 2006b, p. 54).

Voltemos ao conteúdo da história-dilema em questão. Se considerarmos que a criança em conflito, depois de refletir, decide deixar de fazer um programa desejável (ir à festa) para ser generosa com a pessoa que caíra, parece-nos válido afirmar que ela mesma se obriga a cumprir o seu dever. Dessa forma, não podemos atribuir a razão de seu gesto a outra coisa senão ao seu querer. Mas ela também não queria ir à festa? Sim. Trata-se, nesse caso, de “quereres” conflitantes, e, se a criança opta por deixar de ir à festa para ajudar a pessoa machucada, é porque o querer manifestar a generosidade é mais forte para essa criança do que o querer satisfazer seu próprio interesse. La Taille (2006b) relaciona o “querer” ao “ser”, que, conforme vimos anteriormente, consiste em

um conjunto de representações de si. Ora, na situação apresentada, a generosidade parece ser um valor central nas representações de si da referida criança, já que o querer “ajudar o outro” foi mais forte para ela do que o querer “ir à festa”.

Tognetta (2006), ao realizar um estudo com adolescentes de 12 a 15 anos de idade sobre a generosidade ligada às representações de si, encontrou uma correspondência entre os juízos morais relacionados a essa virtude e as representações que os participantes têm de si mesmos. Segundo a autora, os adolescentes cujas representações de si são caracterizadas por conteúdos éticos apresentam juízos mais evoluídos no que diz respeito à generosidade e à sensibilidade aos sentimentos dos personagens envolvidos nas situações apresentadas.

Discutamos, agora, a possibilidade de a virtude generosidade desempenhar um papel na construção da moral. Vimos que La Taille et al. (1998) constataram que algumas virtudes já fazem parte do universo moral da criança pequena. A generosidade é uma dessas virtudes. Os autores verificaram que a maioria das crianças de 6 anos já afirma que um personagem que se priva de uma fruta predileta para dá-la ao irmão (generosidade) é moralmente mais admirável do que outro que segue uma regra justa como dividir um pacote de biscoitos destinado a ele e ao irmão. Além disso, enquanto julgam que alguém que cometeu o ato de injustiça deveria ser punido, dispensam o castigo em uma situação de ausência de generosidade. Os resultados dessa pesquisa destacam a relevância psicológica da generosidade na gênese da moralidade, já que, de acordo com a perspectiva construtivista, as estruturas superiores se alimentam das formas e dos conteúdos das estruturas inferiores. “Vale dizer que podemos levantar a hipótese de que, no caminho para a construção do ideal de justiça, a generosidade (e outras virtudes altruístas, que levam em conta o outro na sua especificidade) desempenha um papel” (La Taille, 2000, p. 118).

A essa primeira hipótese, La Taille (2006a) acrescenta uma outra: “a generosidade não somente é virtude presente no início da gênese da moralidade, como é melhor assimilada e, portanto, integrada à consciência moral, do que a justiça nesta mesma fase do desenvolvimento” (p. 16). Mas vimos anteriormente que, no início da gênese da moralidade, a criança se limita a obedecer às regras impostas pela autoridade por medo de ser castigada ou de perder o seu amor. Como a criança pequena poderia, então, melhor assimilar a generosidade, se essa virtude, diferente da justiça, é tão pouco dependente das imposições do adulto?

La Taille (2006b) afirma que o universo moral infantil vai além das relações de coação e da obediência cega a figuras de autoridade. Ao lado do amor e do medo, o autor menciona outros sentimentos que devem comparecer na dimensão afetiva dessa fase do desenvolvimento moral, a saber: confiança, simpatia, indignação e culpa. Dos sentimentos citados, destacamos a simpatia, que, de acordo com La Taille (2006b), tem íntima relação com a generosidade.

A simpatia, segundo Piaget (1954), é um sentimento baseado em juízos de valor mútuos entre os indivíduos e ocorre mediante um contato perceptual. Para o filósofo Adam Smith (1759/1999), a simpatia nos faz experimentar as situações de outras pessoas e dividir com estas os sentimentos que tais circunstâncias tendem a despertar. Tal acepção aproxima-se de uma das definições de simpatia apresentadas no dicionário: faculdade de compenetrar-se das idéias ou sentimentos de outrem (Houaiss & Villar, 2001). Vale mencionar, todavia, que a mesma proximidade pode ser encontrada no conceito de empatia apresentado por alguns autores. Para Cecconello e Koller (2000), por exemplo, a empatia consiste em compartilhar emoções percebidas do outro, seja positivas seja negativas. Já a simpatia, segundo as autoras, geralmente se refere a

sentimentos de tristeza ou lamento e consiste em uma intensa preocupação com o sofrimento alheio.

No que diz respeito à preferência por um conceito ou outro e às nuances que separam as definições, La Taille (2006a) ressalta que tanto a simpatia quanto a empatia se referem a um ‘operador emocional’, passível de motivar uma pessoa a preocupar-se com outra. Para fins didáticos, em nosso trabalho, utilizaremos apenas a palavra simpatia, entendida aqui, portanto, como capacidade humana de comover-se com os estados afetivos alheios.

Definido o sentimento de simpatia no contexto deste estudo, estabeleçamos a sua relação com a virtude generosidade. Nas palavras de La Taille (2006a):

No que tange à relação entre generosidade e simpatia (ou empatia), ela é clara, uma vez que o exercício da referida virtude pressupõe perceber-se a necessidade singular de uma determinada pessoa (ou grupo de pessoas), e contemplá-la por intermédio de um ‘dom de si’. Uma pessoa por ventura incapaz de simpatia talvez nem percebesse a necessidade alheia, certamente não se comoveria com ela, e, por conseguinte, não agiria de forma generosa (p. 12).

Se a generosidade é inspirada pela simpatia, o exercício dessa virtude é produto da sensibilidade da criança mais do que de sua disposição para obedecer à autoridade adulta (La Taille, 2006b). É justamente esse aspecto que leva La Taille (2006a) a apresentar a hipótese de que a generosidade é mais bem assimilada do que a justiça por parte das crianças pequenas. Sabemos que, na fase da heteronomia, as regras de justiça são impostas pelo adulto e, conforme Piaget (1932/1994), permanecem exteriores à consciência da criança. Os atos de generosidade inspirados pela simpatia, todavia, são espontâneos e, de acordo com La Taille (2006b), favorecem uma compreensão mais autônoma do valor dessa virtude. Segundo o autor, “(...) enquanto a regra imposta dá mais ênfase à obediência do que à pessoa-alvo da ação proibida, a simpatia faz o

contrário, dando mais visibilidade a outrem e, por conseguinte, a uma das razões essenciais de ser da moral” (La Taille, 2006b, p. 118).

Para testar a referida hipótese, La Taille (2006a) realizou uma pesquisa com crianças de 6 a 9 anos de idade. O autor solicitou aos participantes que atribuíssem sentimentos a personagens injustos e não generosos. Os resultados mostraram que as crianças de 6 anos, em sua grande maioria, atribuem sentimentos positivos ao personagem que comete uma injustiça, já que ele conquistou o que queria com tal ato. As mesmas crianças, no entanto, atribuem sentimentos negativos ao personagem que falta com a generosidade, concebendo o desconforto experimentado por ele. O resultado encontrado nos leva a considerar, portanto, que a generosidade ocupa, sim, um lugar diferenciado no universo moral das crianças menores.

Sabemos que esse estudo e a presente pesquisa permanecem apenas no domínio do juízo referente à generosidade. E, em relação à ação, o que podemos afirmar? É útil saber que um juízo não pressupõe que a ação seja sua continuidade, isto é, não podemos afirmar que os juízos emitidos pelas crianças têm conseqüentes ações morais. Todavia, mesmo cientes das diferenças entre juízo e ação moral, bastante discutidas na literatura da área, acreditamos que pesquisas sobre comportamentos empáticos e pró-sociais trazem contribuições ao nosso trabalho, já que, muitas vezes, tais comportamentos podem ser entendidos como atos de generosidade. Tais pesquisas mostram, inclusive, traços precoces dessa virtude no universo infantil.

Eisenberg (1979), ao pesquisar os comportamentos pró-sociais das crianças, verificou que tais comportamentos são mais precoces nas crianças do que atitudes baseadas em regras de justiça. Santana, Otta e Bastos (1993), ao pesquisarem as condições para a ocorrência de comportamentos empáticos entre crianças na faixa de idade pré-escolar, observaram, além de comportamentos egoístas e interesseiros, atos de

generosidade, como ensinar uma tarefa e ceder um brinquedo em favor do colega. Os autores constataram que as crianças que realizaram uma frequência alta desse tipo de comportamento tenderam a recebê-lo com uma frequência também alta. Santana et al. (1993) verificaram, ainda, que a maioria desses comportamentos foi emitida espontaneamente, ou seja, sem uma solicitação aparente. O mesmo resultado foi encontrado por Branco e Mettel (1984), ao observarem um número considerável de episódios pró-sociais entre crianças da mesma faixa etária estudada.

Se a generosidade já faz parte do pensamento e do comportamento das crianças pequenas, torna-se urgente abrir espaço para a sua expressão e favorecer a sua legitimação. Mas o que se tem feito atualmente para que as crianças cultivem virtudes como a generosidade?

No campo da educação, destacamos o sucesso do *Livro das Virtudes*, de Bennett (1995). Com o objetivo de contribuir para a tarefa da formação moral, o autor elabora uma coletânea de histórias que ilustram o que é certo e o que é errado, o que é bom e o que é ruim. Essas histórias abordam a moralidade e as virtudes como essência da natureza humana e terminam com uma pequena lição de moral. Nas palavras de Bennett (1995): “Nenhum recurso moderno, nem mesmo a televisão, supera as boas histórias que começam com ‘Era uma vez...’” (p. 9).

Como Bennett (1995), acreditamos que histórias, fábulas e contos de fada podem, sim, ser ricos instrumentos para um trabalho pedagógico que aborde o tema das virtudes. No entanto, concordamos com La Taille (In Cortella & La Taille, 2005) quando afirma que Bennett (1995), ao determinar a qual virtude cada história se refere, moraliza e normatiza as

virtudes.<sup>5</sup> Ora, sabemos que virtudes como a generosidade não podem ser impostas ou exigidas, pois concretizam-se por ação espontânea. Além disso, esses valores não possuem significados únicos e rígidos, pois se coordenam de diversas maneiras (La Taille, 2001b). Assim, “(...) impor definições às virtudes é empobrecê-las e, logo, fugir de seu caráter de excelência. Virtudes ‘engessadas’ deixam de ser virtudes” (La Taille, 2001b, p. 94).

Dias (2002) também utilizou histórias para realizar um trabalho de pesquisa e intervenção sobre as virtudes generosidade e coragem com crianças de 6-7 anos de idade. A autora, por sua vez, ao contar as histórias aos participantes, retirava partes de tais histórias em que as referidas virtudes eram apresentadas de forma explícita e moralista. A lição de moral, presente na maioria das histórias do livro de Bennett (1995), por exemplo, era eliminada dos contos utilizados pela autora. A proposta de Dias (2002) era deixar para as crianças o trabalho de reflexão e atribuição de valores às atitudes dos personagens. Assim, em uma única história, por exemplo, outras virtudes como justiça e gratidão eram mencionadas pelos participantes. De acordo com La Taille (In Cortella & La Taille, 2005):

É nessa variedade de interpretações que está a riqueza dos contos. Mas, se dizemos à criança, de antemão, que determinada história trata de justiça, que determinada outra fala de generosidade, e assim por diante, empobrecemos sobremaneira a questão das virtudes. Enfim, tratar as virtudes de maneira, digamos, moralista, é negativo (p. 17).

Embora o trabalho com virtudes não corresponda somente aos objetivos dos programas educacionais, a escola parece-nos um ambiente ideal para trabalhar esse tema. A generosidade e as demais virtudes tornam-se uma forma moral de conduta

---

<sup>5</sup> Vale ressaltar que a moralização e a normatização das virtudes apontadas por La Taille (2005) nos remete à tendência moralista, que é caracterizada pela imposição pura e simples de valores, sem espaço para reflexões e críticas por parte dos alunos. Esse modelo de formação moral é uma espécie de doutrinação e consiste em levar as crianças a atitudes consideradas corretas de antemão. A famosa lição de moral das histórias exemplifica essa tendência, já que há, nesse caso, a imposição de uma única versão do conto, impedindo que a própria criança reflita sobre os sentidos que pode extrair do texto.

cotidiana na vida das crianças por meio do próprio convívio escolar, da reflexão sobre situações conflitantes, discussão de problemas e trocas de opiniões, da experiência ética e das relações de cooperação.

Tognetta (2003) investigou a ação de ambientes escolares na construção da solidariedade, também entendida como generosidade pela autora. Ao apresentar dilemas que envolviam esse valor a crianças de duas escolas diferentes, Tognetta (2003) verificou que as respostas dos alunos advindos do ambiente cujas relações se baseiam na cooperação foram mais propensas à solidariedade do que as respostas dos alunos do ambiente cujas relações são baseadas na coerção.

Embora pesquisas como essa demonstrem a importância das relações de cooperação, muitas escolas preferem manter um ambiente coercitivo diante das encruzilhadas do trabalho diário com seus alunos. No entanto, mesmo com a imposição severa de regras e limites restritivos, a agressividade, o desrespeito e a violência por parte dos estudantes não deixam de existir nessas instituições. A indisciplina, por exemplo, tem sido recorrente na prática dos protagonistas escolares. La Taille (2001b) acredita que os atos indisciplinados dos alunos, uma das principais reclamações dos professores atualmente, estão mais relacionados à falta de projetos de vida do que à ausência de firmeza e ordem. E virtudes como a generosidade ampliam os valores que inspiram as respostas dos estudantes para as perguntas sobre tais projetos, portanto enriquecem o campo da educação moral (La Taille, 2001b).

Quando falamos em educação moral, não estamos nos referindo à velha disciplina Educação Moral e Cívica, já eliminada dos currículos escolares. Entre as novas estratégias de educação moral, destacamos a transversalidade, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 1997) –, que se destinam ao ensino fundamental. Transversalizar um tema é trabalhá-lo de forma articulada com todas as

disciplinas, em vez de reservar um horário específico para esse fim (Brasil, 1997). Tal proposta resgata a importância do convívio escolar e traz a ética como um dos temas transversais (os demais são: saúde, orientação sexual, meio ambiente, pluralidade cultural, trabalho e consumo). Os PCNs definem quatro blocos de conteúdo para o ensino da ética: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. É útil saber que o enfoque dado ao tema da solidariedade nesse documento se aproxima da idéia de generosidade, já que, ao discorrerem sobre esse valor, se referem a uma doação ao outro, a uma ajuda desinteressada.

Apesar de os PCNs colocarem em cena a dimensão da ética na formação escolar, não apresentam uma proposta educacional concreta para a construção dos valores destacados, mas apenas diretivas gerais que podem inspirar pedagogicamente as escolas que assim o desejarem. La Taille et al. (2004), ao pesquisarem dissertações, teses e artigos publicados (de 1990 a 2003) que versam sobre a relação entre ética e educação, encontraram apenas dois artigos que sugerem propostas pedagógicas relacionadas à formação ética. Nas palavras dos autores: “Discute-se bastante, propõe-se muito pouco” (La Taille et al., 2004, p. 103).

Se consideramos que a generosidade enriquece o campo da educação moral, parece-nos pertinente, então, contribuir para a elaboração de propostas pedagógicas que possam favorecê-la. Mas como podemos tornar esse valor sensível ao pensamento dos alunos? É o último ponto que devemos analisar.

Segundo Piaget (1931/1998), os educadores devem entender que o ensino precisa ser oferecido de acordo com a evolução dos interesses do aluno, visto que uma prática educativa só terá alcance se responder a uma necessidade e corresponder a realidades experimentadas e espontaneamente vividas pela própria criança. De acordo com o autor: “Deve-se conduzir a criança do individual para o universal. E o único meio de fazê-lo é

‘dirigir a natureza obedecendo-lhe’, ou seja, utilizar a psicologia da criança” (Piaget, 1931/1998, pp. 76 e 77). Piaget (1931/1998) ressalta, dessa forma, que é preciso que a educação parta da psicologia da criança, que seus projetos utilizem tendências dos próprios alunos e valorizem suas manifestações.

Antes de dedicarmo-nos à elaboração de uma proposta de educação moral que favoreça a construção do valor da generosidade, faz-se necessário, portanto, debruçarmos sobre a singularidade dessa virtude e investigar o seu lugar no universo moral infantil e adolescente. Assim, o objetivo deste estudo consiste em pesquisar a gênese dos juízos relacionados à generosidade em alunos de 7 a 13 anos de idade. Acreditamos que uma pesquisa como esta pode trazer importantes contribuições para uma prática educacional que não desconsidere o desenvolvimento da criança e do adolescente e inclua ideais e projetos de vida na formação do aluno.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. Objetivo geral**

O objetivo geral deste estudo é investigar, em um contexto psicogenético, os juízos de crianças e adolescentes relacionados à generosidade. Nossa proposta é averiguar se a generosidade pertence ao universo moral dos participantes da pesquisa e, em caso positivo, analisar que lugar essa virtude ocupa no conjunto de valores de alunos com diferentes idades.

#### **3.2. Objetivos específicos**

- 1) Pesquisar o lugar que ocupa o valor da generosidade em contraposição à satisfação de um interesse próprio, ou seja, avaliar o que os participantes julgam ser mais importante: a generosidade ou a satisfação do próprio interesse.
- 2) Verificar o lugar que ocupa o valor da generosidade em contraposição à obediência a uma autoridade, ou seja, avaliar o que os participantes julgam ser mais importante: a generosidade ou a obediência à autoridade.
- 3) Averiguar se os participantes, ao julgarem se uma pessoa deve ou não ser generosa para com outra, são influenciados pelo tipo de vínculo (amizade ou

inimizade) existente entre essas duas pessoas ou pela ausência de vínculo (desconhecido).

- 4) Investigar se, para os participantes, a intensidade da ação generosa de uma pessoa para com outra deve variar em função do tipo de vínculo (amizade ou inimizade) existente entre essas duas pessoas ou da ausência de vínculo (desconhecido).
- 5) Pesquisar que tipo de consequência os participantes sugerem para uma pessoa que não foi generosa para com outra.
- 6) Verificar se, para os participantes, a ausência de generosidade é merecedora de punição.
- 7) Em caso de resposta afirmativa ao objetivo anterior, identificar que tipo de punição os participantes indicam para a ausência de generosidade.
- 8) Em caso de resposta negativa ao objetivo de número 6, averiguar se, para os participantes, a ausência de punição deve ser estendida a qualquer tipo de transgressão ou deve ser restrita a uma situação de ausência de generosidade.

Vale frisar que nossa proposta é investigar se há uma tendência evolutiva nas respostas dos participantes de diferentes idades referentes a cada um dos objetivos específicos mencionados.

Conheçamos, agora, a metodologia que empregamos para alcançar os referidos objetivos.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. Participantes

Participaram desta pesquisa 30 alunos de uma escola pública do município de Vitória – ES, com idades entre 7 e 13 anos, igualmente divididos quanto ao sexo, conforme podemos observar na Tabela 1.

Tabela 1  
*Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com idade e sexo*

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
7	5	5	10
10	5	5	10
13	5	5	10
Total	15	15	30

Optamos pela faixa etária mínima de 7 anos porque, como nosso objetivo principal está relacionado a um interesse psicogenético, consideramos relevante entrevistar crianças que, de acordo com a teoria piagetiana, provavelmente, estão entrando no período operatório concreto e no início de uma possibilidade de cooperação. Já os alunos com idade de 13 anos podem estar no operatório formal e, possivelmente, na fase da autonomia. A idade de 10 anos é intermediária entre as duas outras idades investigadas e mostra-se útil para obtermos uma descrição mais adequada das respostas dos participantes em diferentes momentos do desenvolvimento e para analisarmos como alguns tipos de respostas vão se sucedendo a outros.

O sexo dos participantes também foi utilizado como critério de seleção, já que essa variável tem proporcionado importantes discussões na área do juízo moral. Gilligan (1982), por exemplo, conforme mencionamos anteriormente, propõe a existência de um desenvolvimento moral feminino diferente do masculino. Todavia autores como Lourenço (1991) e Walker (1984) não consideram que as diferenças entre os sexos têm sido significativas na análise dos aspectos morais. Assim, embora o estudo da influência do sexo no desenvolvimento moral de crianças e adolescentes não faça parte de nossos objetivos, decidimos entrevistar o mesmo número de meninos e meninas para anular os possíveis efeitos da variável em questão nos objetivos por ora propostos. Além disso, tal delineamento poderá viabilizar esse tipo de análise posteriormente.

Vale ressaltar que a escola onde estudam os participantes desta investigação atende uma população bastante heterogênea, já que seus alunos são provenientes de diferentes bairros da cidade. É útil saber, no entanto, que, embora a instituição receba crianças e adolescentes de todas as classes sociais, há uma predominância da classe de baixa renda.

Com base nas variáveis mencionadas, os participantes foram selecionados por meio de um sorteio na instituição de ensino. Encaminhamos um pedido de autorização para a realização da coleta na escola, 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 de seus filhos na pesquisa. Nesse documento, esclarecemos os objetivos e os procedimentos do estudo e ressaltamos o cuidado ético e científico que buscamos tomar durante o desenvolvimento de nossa investigação, tendo em vista os conteúdos da Resolução Nº 196/1996 do Ministério da Saúde - MS (Brasil, 1996) e da Resolução Nº 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia - CFP (Brasil, 2000).

## 4.2. Instrumentos e procedimentos

Realizamos entrevistas individuais de acordo com o método clínico proposto por Piaget (1926/s.d.; 1932/1994). Segundo Delval (2002):

O método clínico é um procedimento de coleta e análise de dados para o estudo do pensamento da criança (embora também se aplique ao estudo do pensamento dos adultos) que se realiza mediante entrevistas ou situações muito abertas, nas quais se procura acompanhar o curso do pensamento do sujeito ao longo da situação, fazendo sempre novas perguntas para esclarecer respostas anteriores. Consta, portanto, de algumas perguntas básicas e de outras que variam em função do que o sujeito vai dizendo e dos interesses que orientam a pesquisa que está sendo realizada (p. 12).

Delval (2002) ressalta que esse método foi mais utilizado e deu melhores resultados em estudos que o aplicaram em participantes de diferentes idades. Tais estudos analisaram como o pensamento muda com a idade e como se constroem as idéias. Como nos propomos pesquisar a gênese dos juízos relacionados à generosidade e, para tanto, entrevistar participantes de três idades diferentes, consideramos o método clínico o recurso metodológico mais adequado para atingir os objetivos de nossa investigação. Além disso, Alencar e Ortega (2003) destacam a importância de tal método no estudo de questões atinentes à moralidade, na medida em que favorece um maior aprofundamento na coleta de dados.

Utilizamos como instrumentos histórias-dilema que implicam uma decisão, por parte dos participantes, acerca do que *deveria fazer* um dos personagens na situação dada e *por que* deveria fazer. Procuramos abordar nas histórias alguns aspectos referentes à generosidade, encontrados na literatura pesquisada.

Durante as entrevistas, empregamos linguagem apropriada para a idade de cada entrevistado a fim de que as histórias e as questões de investigação fossem compreendidas com maior facilidade. De acordo com Piaget (1932/1994), “quando empregamos a psicologia, é preciso falar às crianças como elas falam entre si, senão a

prova de avaliação moral se transforma numa prova de inteligência ou de compreensão verbal” (p. 100).

É importante frisar que, antes de apresentarmos as perguntas referentes a cada história, procurávamos verificar se ela foi compreendida pelo entrevistado. Além disso, foram realizadas modificações nos nomes e nas idades dos personagens dos dilemas. Aos meninos, apresentamos personagens masculinos; e, às meninas, personagens femininas. As idades dos personagens foram alteradas de acordo com a idade do aluno entrevistado no momento.

Para melhor compreensão dos instrumentos e procedimentos elaborados, optamos por dividi-los em quatro estudos. No primeiro estudo, colocamos cada participante diante de um conflito entre a possibilidade de manifestar a generosidade para com um vizinho e a oportunidade de satisfazer o próprio interesse. No segundo, apresentamos um conflito que também envolve a generosidade, mas, dessa vez, em relação à obediência a uma autoridade. O terceiro estudo traz uma situação escolar cotidiana em que a generosidade poderia ser manifestada para com uma pessoa. Inicialmente, essa pessoa foi apresentada como amiga, depois, como desconhecida e, por último, como inimiga. E, no quarto estudo, apresentamos uma situação de falta de generosidade por parte de um aluno que é observado por sua professora. Coube a cada participante responder ao que a professora deveria fazer com esse aluno e se ela deveria castigá-lo.

Eis as histórias-dilema que utilizamos:

Estudo 1: A generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse

*Fernando tem sete anos de idade e gosta muito de nadar. Depois de uma semana inteira de chuva, o sol, finalmente, apareceu. Como era domingo, seus pais o convidaram para ir à praia. Ele achava que aquele dia era perfeito para nadar e estava muito feliz por isso. Quando Fernando estava saindo de casa, seu vizinho, João, da sua*

*idade, o chamou para brincar. Ele estava com a perna engessada e, por isso, não podia ir à praia. João não tinha ninguém para brincar com ele naquele dia e parecia muito triste.*

- a) O que você acha que Fernando deveria fazer?
- b) Por quê?

Versão feminina: Fernanda e Maria

## Estudo 2: A generosidade em contraposição à obediência à autoridade

*Bruno e Paulo têm sete anos de idade e estudam na mesma classe. Bruno é um menino inteligente e tem facilidade para aprender as lições da escola. Paulo tem dificuldade para fazer contas. Um dia, a professora precisou deixar a sala de aula por um instante e passou um problema de matemática no quadro para os seus alunos resolverem enquanto ela não voltava. Antes de sair, pediu que todos fizessem a atividade sozinhos, em seus lugares, sem conversar com o colega. Bruno resolveu o exercício rapidamente e, quando olhou para Paulo, percebeu que ele estava quase chorando porque não conseguia encontrar a solução do problema.*

- a) O que você acha que Bruno deveria fazer?
- b) Por quê?

Versão feminina: Bruna e Paula

## Estudo 3: Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo

1ª parte:

*Vitor e Tiago têm sete anos de idade, estudam na mesma escola e são amigos. Um dia, Vitor estava lanchando na hora do recreio e percebeu que Tiago estava com fome. Vitor tinha um pacote com cinco biscoitos, e Tiago não tinha nada para comer.*

- a) O que você acha que Vitor deveria fazer?
- b) Por quê?

2ª parte:

*E se Vitor não conhecesse Tiago? Isto é, se fosse a primeira vez que Vitor tivesse visto Tiago naquela escola?*

- a) O que você acha que ele deveria fazer?

b) Por quê?

3ª parte:

*E se Vitor fosse inimigo de Tiago? Isto é, se Vitor não gostasse de Tiago?*

a) O que você acha que ele deveria fazer?

b) Por quê?

Sempre que o participante optava pela generosidade, apresentávamos as seguintes perguntas:

c) Quantos biscoitos você acha que Vitor deveria oferecer a Tiago?

d) Por quê?

Versão feminina: Vanessa e Tatiana

#### Estudo 4: Ausência de generosidade e punição

*Marcelo e Pedro têm sete anos de idade e estudam na mesma classe. Um dia, Marcelo estava com a mão machucada e, por isso, não conseguia carregar seu material escolar direito. Sempre deixava um caderno ou um livro cair no chão. Pedro caminhava ao seu lado e percebia a dificuldade de Marcelo para levar o material até a sala de aula, mas não fez nada para ajudá-lo. A professora dos meninos observou tudo de longe.*

a) O que você acha que a professora deveria fazer com Pedro?

b) Por quê?

c) Você acha que a professora deveria castigar Pedro?

d) Por quê?

Em caso de resposta afirmativa à pergunta de letra (c):

e) Como você acha que a professora deveria castigar Pedro?

f) Por quê?

Em caso de resposta negativa à pergunta de letra (c):

e) Você acha que a professora não deveria castigar Pedro nessa situação específica ou, em qualquer situação, a professora não deveria castigá-lo?

f) Por quê?

Versão feminina: Marcela e Patrícia

Na Figura 1, apresentamos os objetivos específicos propostos relacionando-os aos instrumentos e procedimentos que acabamos de mencionar.

Objetivos	Instrumentos e Procedimentos
<p>1- Pesquisar o lugar que ocupa o valor da generosidade em contraposição à satisfação de um interesse próprio, ou seja, avaliar o que os participantes julgam ser mais importante: a generosidade ou a satisfação do próprio interesse.</p>	<p>1- <i>Fernando tem sete anos de idade e gosta muito de nadar. Depois de uma semana inteira de chuva, o sol, finalmente, apareceu. Como era domingo, seus pais o convidaram para ir à praia. Ele achava que aquele dia era perfeito para nadar e estava muito feliz por isso. Quando Fernando estava saindo de casa, seu vizinho, João, da sua idade, o chamou para brincar. Ele estava com a perna engessada e, por isso, não podia ir à praia. João não tinha ninguém para brincar com ele naquele dia e parecia muito triste.</i></p> <p>a) O que você acha que Fernando deveria fazer?</p> <p>b) Por quê?</p>
<p>2- Verificar o lugar que ocupa o valor da generosidade em contraposição à obediência a uma autoridade, ou seja, avaliar o que os participantes julgam ser mais importante: a generosidade ou a obediência à autoridade.</p>	<p>2- <i>Bruno e Paulo têm sete anos de idade e estudam na mesma classe. Bruno é um menino inteligente e tem facilidade para aprender as lições da escola. Paulo tem dificuldade para fazer contas. Um dia, a professora precisou deixar a sala de aula por um instante e passou um problema de matemática no quadro para os seus alunos resolverem enquanto ela não voltava. Antes de sair, pediu que todos fizessem a atividade sozinhos, em seus lugares, sem conversar com o colega. Bruno resolveu o exercício rapidamente e, quando olhou para Paulo, percebeu que ele estava quase chorando porque não conseguia encontrar a solução do problema.</i></p> <p>a) O que você acha que Bruno deveria fazer?</p> <p>b) Por quê?</p>
<p>3- Averiguar se os participantes, ao julgarem se uma pessoa deve ou não ser generosa para com outra, são influenciados pelo tipo de vínculo (amizade ou inimizade) existente entre essas duas pessoas ou pela ausência de vínculo (desconhecido).</p>	<p>3- 1ª parte: <i>Vitor e Tiago têm sete anos de idade, estudam na mesma escola e são amigos. Um dia, Vitor estava lanchando na hora do recreio e percebeu que Tiago estava com fome. Vitor tinha um pacote com cinco biscoitos, e Tiago não tinha nada para comer.</i></p> <p>a) O que você acha que Vitor deveria fazer?</p> <p>b) Por quê?</p> <p>2ª parte: <i>E se Vitor não conhecesse Tiago? Isto é, se fosse a primeira vez que Vitor tivesse visto Tiago naquela escola?</i></p> <p>a) O que você acha que ele deveria fazer?</p> <p>b) Por quê?</p>

<p>4- Investigar se, para os participantes, a intensidade da ação generosa de uma pessoa para com outra deve variar em função do tipo de vínculo (amizade ou inimizade) existente entre essas duas pessoas ou da ausência de vínculo (desconhecido).</p>	<p>3ª parte:  <i>E se Vitor fosse inimigo de Tiago? Isto é, se Vitor não gostasse de Tiago?</i>  a) O que você acha que ele deveria fazer?  b) Por quê?</p> <p>Sempre que o participante optava pela generosidade, apresentávamos as seguintes perguntas:  c) Quantos biscoitos você acha que Vitor deveria oferecer a Tiago?  d) Por quê?</p>
<p>5- Pesquisar que tipo de consequência os participantes sugerem para uma pessoa que deixou de ser generosa para com outra.</p> <p>6- Verificar se, para os participantes, a ausência de generosidade é merecedora de punição.</p> <p>Em caso de resposta afirmativa ao objetivo anterior:  7- Identificar que tipo de punição os participantes indicam para a ausência de generosidade.</p> <p>Em caso de resposta negativa ao objetivo de número 6:  8- Averiguar se, para os participantes, a ausência de punição deve ser estendida a qualquer tipo de transgressão ou deve ser restringida a uma situação de ausência de generosidade.</p>	<p>4- <i>Marcelo e Pedro têm sete anos de idade e estudam na mesma classe. Um dia, Marcelo estava com a mão machucada e, por isso, não conseguia carregar seu material escolar direito. Sempre deixava um caderno ou um livro cair no chão. Pedro caminhava ao seu lado e percebia a dificuldade de Marcelo para levar o material até a sala de aula, mas não fez nada para ajudá-lo. A professora dos meninos observou tudo de longe.</i></p> <p>a) O que você acha que a professora deveria fazer com Pedro?  b) Por quê?  c) Você acha que a professora deveria castigar Pedro?  d) Por quê?</p> <p>Em caso de resposta afirmativa à pergunta de letra (c):  e) Como você acha que a professora deveria castigar Pedro?  f) Por quê?</p> <p>Em caso de resposta negativa à pergunta de letra (c):  e) Você acha que a professora não deveria castigar Pedro nessa situação específica ou, em qualquer situação, a professora não deveria castigá-lo?  f) Por quê?</p>

*Figura 1.* Instrumentos e procedimentos utilizados para cada um dos objetivos específicos.

É importante ressaltar que realizamos um quinto estudo com nossos entrevistados. Nesse estudo, procuramos averiguar os critérios que são utilizados por crianças e adolescentes para formularem um juízo acerca de uma situação que tem como foco a ausência de generosidade. Para tanto, solicitamos aos participantes que elaborassem

perguntas (sobre uma história contada) que considerassem necessárias para julgarem a situação apresentada. Esse tipo de procedimento foi baseado em La Taille (2004), que o denominou *Entrevista Inquérito*. Em vista da enorme quantidade de dados obtidos em todos os estudos e do tempo que tínhamos para concluir a dissertação, optamos por não analisar os dados coletados na Entrevista Inquérito, mas, cientes da relevância desse estudo, ressaltamos que tal análise será realizada posteriormente.

A coleta de dados foi realizada em uma sala de aula vazia, na própria escola dos participantes do estudo. Todas as entrevistas foram gravadas na íntegra e tiveram um tempo médio de duração de 38 minutos. As fitas cassete com o material coletado estão guardadas de forma segura em nosso arquivo pessoal e serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa respeitando o anonimato dos entrevistados. Tais fitas não serão, em hipótese alguma, apresentadas publicamente nem cedidas a outras pessoas ou entidades.

#### **4.3. Tratamento dos dados**

Priorizamos a análise qualitativa dos dados encontrados e utilizamos, em termos percentuais, uma referência quantitativa, que nos auxiliou na apresentação e discussão dos resultados.

Inicialmente, transcrevemos as 30 entrevistas, cujos protocolos se encontram no Apêndice C, em CD digitalizado. Vale dizer que não citamos as histórias apresentadas aos participantes, apenas as questões referentes a cada instrumento seguidas das respostas e justificativas dos entrevistados.

Terminada a fase de transcrição das entrevistas, realizamos a leitura dos protocolos a fim de categorizar os dados para sua posterior análise.

É importante mencionar que, em relação à análise qualitativa, Delval (2002) diz que não há procedimentos gerais para realizá-la, visto que, na medida em que o método clínico permite aprofundar-nos nas respostas dos sujeitos, as entrevistas não são feitas sempre da mesma maneira e, dessa forma, encontramos dados muito variados durante a coleta. Assim, o autor sugere que nos apoiemos em nossos objetivos para realizar a categorização. Diante da diversidade de respostas encontradas, procuramos, então, destacar aquelas que apresentavam semelhanças e apontar as diferenças que estavam de acordo com os interesses da pesquisa. Segundo Delval (2002):

O mais interessante para analisar os dados é encontrar tendências gerais na forma de representar uma parcela da realidade e verificar como essas tendências variam com a idade. O que caracteriza o pensamento da criança é que suas representações da realidade são diferentes a cada idade e não são as mesmas que as dos adultos (p. 167).

Dessa forma, após a leitura dos protocolos das entrevistas (Apêndice C, em CD digitalizado), iniciamos a categorização dos dados. Primeiramente, elaboramos categorias detalhadas (microcategorias) para as respostas e justificativas dos participantes. Em seguida, listamos todas as categorias detalhadas e agrupamo-las em categorias resumidas (macrocategorias), que se encontram no Apêndice D, em CD digitalizado. Obtivemos, assim, um sistema de categorias resumidas e detalhadas para cada estudo realizado.

Concluída a categorização, inserimos os dados em uma planilha do programa estatístico *SPSS for Windows* (1999), cujas iniciais correspondem à *Statistical Package for Social Sciences*. O referido programa, por meio de seus diversos aplicativos, possibilita o cruzamento de várias informações para fins de análise dos dados. Como nosso objetivo está relacionado a um interesse psicogenético, cruzamos as categorias

resumidas elaboradas com as idades dos participantes da pesquisa. Dessa forma, pudemos verificar com maior clareza as semelhanças e diferenças entre as respostas e as justificativas dos entrevistados de diferentes faixas etárias.

Passemos, então, à apresentação e à discussão dos resultados encontrados em nossa investigação.

## **5. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Conforme foi explicitado anteriormente, após a transcrição e a leitura das entrevistas, elaboramos um sistema de categorias, de acordo com os objetivos da pesquisa, para cada procedimento realizado. As respostas e as justificativas dos participantes às perguntas referentes às histórias-dilema foram objeto da análise dos dados.

Manteremos a divisão dos instrumentos e procedimentos para facilitar a apresentação e discussão dos resultados. Assim, este capítulo será dividido em quatro seções correspondentes aos quatro estudos já mencionados no capítulo anterior, a saber:

Estudo 1: A generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse;

Estudo 2: A generosidade em contraposição à obediência à autoridade;

Estudo 3: Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo;

Estudo 4: Ausência de generosidade e punição.

### **5.1. Estudo 1: A generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse**

A história-dilema do estudo 1 exige uma tomada de decisão dos participantes acerca do que deveria fazer um personagem diante de um conflito entre a possibilidade de manifestar a generosidade para com um vizinho e a oportunidade de satisfazer um interesse próprio.

A maior parte dos participantes (80%) optou pela generosidade em detrimento da satisfação do próprio interesse. Como podemos interpretar esse dado?

Inicialmente, levantamos a hipótese de que o conteúdo da história utilizada contribuiu para que a generosidade fosse a resposta mais freqüente em nosso estudo.

Nessa história, o interesse do personagem era ir à praia com os pais, já que ele adorava nadar e não o fazia havia uma semana. Se ele atendesse ao apelo de seu vizinho, ele precisaria abdicar de algo que, para ele, era prazeroso. Vale lembrar, no entanto, que o apelo do vizinho era, na verdade, um convite para brincar, já que ele estava com a perna engessada e sem companhia naquele dia. Sabemos que a generosidade, não raras vezes, pressupõe uma dose de sacrifício e, nessa história, o sacrifício seria deixar de fazer algo prazeroso (ir à praia) para ajudar o outro. Mas vale questionarmos: Não seria também prazeroso para uma criança brincar com seu vizinho? E, se brincar com o vizinho também fosse prazeroso para a criança, essa história foi de fato um dilema para os participantes? Se tal hipótese for boa, nada podemos afirmar sobre o lugar que ocupa o valor da generosidade em contraposição à satisfação de um interesse próprio, já que o brincar com o vizinho não deixaria de representar um interesse do personagem também. Mas debruçemo-nos mais sobre essa questão.

Concordamos com La Taille (2006b) quando diz que “o fato de a solução ser necessária ou até óbvia para alguns não retira o caráter dilemático de certas situações” (p.81). Ao elaborarmos a história, procuramos aproximar o seu conteúdo de situações passíveis de serem vivenciadas pelas crianças. Ora, o convite de uma criança a outra para brincar é freqüente embora nem sempre implique abrir mão de ir à praia ou de fazer qualquer outra coisa de que se goste muito. E, apesar da brincadeira ser algo geralmente apreciado pela criança, na história, fica claro que o personagem, naquele dia, preferia ir à praia a brincar. Assim, caso o personagem optasse pela generosidade, ele poderia fazer algo que também lhe desse prazer (brincar), mas abdicaria de algo ainda mais prazeroso que era ir à praia com seus pais.<sup>6</sup> Fica claro, então, que nossa história

---

<sup>6</sup> Vale lembrar que uma pessoa também pode experimentar prazer ou felicidade em ser generosa, mas o que estamos discutindo aqui é a possibilidade da opção pela generosidade da maioria dos participantes ter sido influenciada pelo possível prazer que a brincadeira com o vizinho (e não o ato generoso em si) lhe proporcionaria.

traz, sim, uma situação conflituosa. Resta-nos ainda a seguinte pergunta: A solução desse dilema foi simples e óbvia para a maioria de nossos participantes? Ao atentarmos para a riqueza de detalhes que as entrevistas nos proporcionam podemos dizer que a resposta é negativa. Muitos participantes apresentavam dificuldade para decidir o que o personagem deveria fazer na situação dada: *“Mas é difícil deixar de fazer uma coisa de que você gosta muito para fazer outra legal também, mas não tanto quanto a outra. Eu ficaria em dúvida, muito em dúvida.”* (Tatiana, 13; 7).<sup>7</sup>

Diante dos argumentos apresentados, rechaçamos, portanto, nossa primeira hipótese e acreditamos que o procedimento utilizado pode, sim, responder ao nosso objetivo. Passemos, então, à apresentação e à discussão dos resultados alcançados nesse primeiro estudo.

É importante destacar que 26,7% dos participantes que optaram pela generosidade tentaram, inicialmente, conciliar a ação generosa com a satisfação do próprio interesse:

*Se fosse eu, eu chamaria a Fernanda para ir para a praia porque eu estava com muita vontade mesmo de ir à praia, aí, a gente brincaria ou faria alguma coisa na areia da praia, sem precisar ir à água. Aí, eu perguntaria a ela se eu poderia ir à água dar uma mergulhadinha porque eu estava com muita vontade e voltaria para brincar com ela ou pediria ao meu pai para, pelo menos, levá-la um pouquinho no mar, sem molhar o gesso* (Karina, 13; 10).

Tais participantes ofereceram uma alternativa interessante para a resolução do dilema, já que, apesar de tomarem a perspectiva do outro, procuraram equilibrar os próprios desejos de forma que a ação generosa ficasse bem para o vizinho e para si mesmo. La Taille (2002a) afirma que o sentimento de auto-interesse, ilustrado nas respostas de alguns de nossos participantes, não é contraditório com a moral, já que esta

---

<sup>7</sup> Todas as vezes que citarmos a resposta ou a justificativa de um participante, apresentaremos, em seguida, um nome próprio e dois números separados por ponto-e-vírgula, ambos entre parênteses. O primeiro dado diz respeito ao nome fictício do entrevistado para não comprometermos o seu anonimato. Já os números representam a idade do participante em anos e meses. Assim, “13; 7” indica 13 anos e 7 meses de idade.

não implica sistematicamente abdicar dos próprios interesses. Ora, as crianças e adolescentes que apresentaram esse tipo de resposta prestam atenção às necessidades do outro e mobilizam-se para supri-las, mas demonstram uma preocupação com o bem-estar próprio. Há uma tentativa de generosidade aí?

Conforme vimos no capítulo 2, na generosidade, apenas o interesse pelo outro está presente. Nas palavras de La Taille (2006b): “O ato de generosidade favorece quem é por ele contemplado, não quem age de forma generosa. É por ser a generosidade uma inteira dedicação a outrem que digo que ela traduz plenamente o altruísmo” (p. 62). Ora, ao tentarem conciliar a generosidade com a satisfação do próprio interesse, nossos participantes não demonstram essa inteira dedicação ao outro, pressuposta pela virtude generosidade. Vale dizer, no entanto, que os mesmos participantes aproximaram-se dessa virtude quando apresentamos uma contra-argumentação a essa alternativa e mostramos a impossibilidade da conciliação que propunham. Diante de tal impossibilidade, julgaram que o personagem deveria brincar com seu vizinho (generosidade) e deixar de ir à praia com os pais (satisfação do próprio interesse).

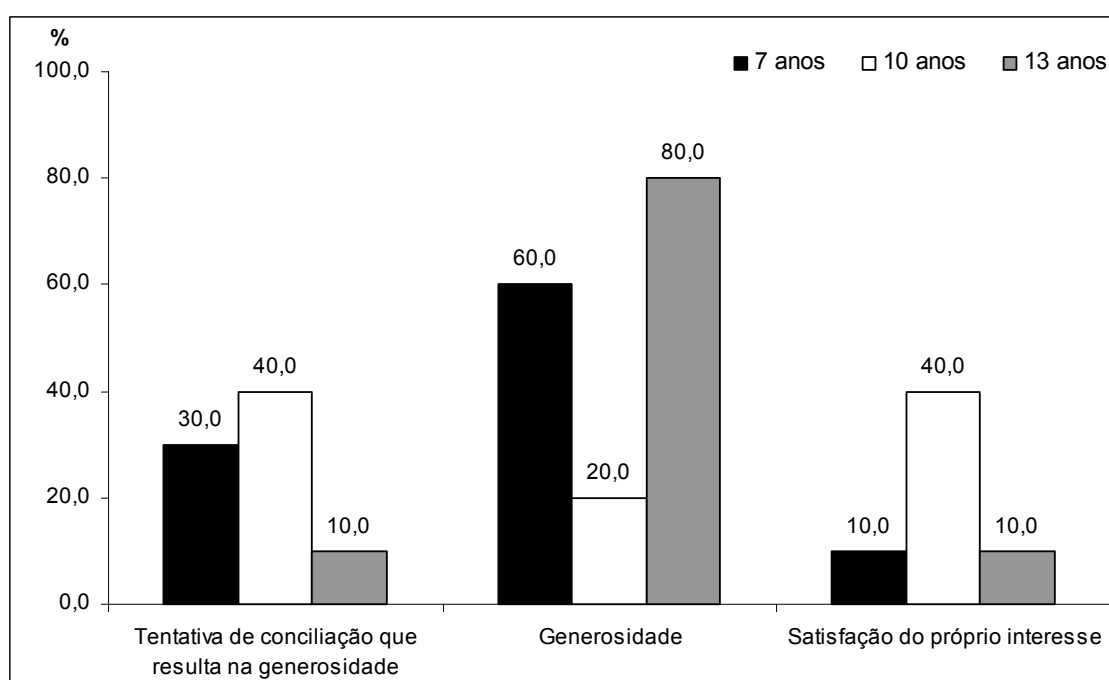
Comparemos, agora, esse dado com resultados de uma outra pesquisa que também fez uso de histórias-dilema que contrapunham os dois elementos em questão. Tognetta (2003), ao investigar a influência de ambientes escolares na construção da solidariedade<sup>8</sup> na criança, encontrou esse mesmo tipo de resposta ao entrevistar alunos de 6 a 7 anos de idade. Segundo a autora, 26,47% dos participantes provenientes do ambiente cujas relações se baseiam na cooperação tentaram conciliar a solidariedade com a satisfação do próprio interesse, enquanto 11,43% dos alunos advindos de um ambiente coercitivo apresentaram o mesmo tipo de resposta. Tais dados mostram que algumas crianças mais novas são capazes de tentar conciliar os dois elementos

---

<sup>8</sup> Embora a autora use o termo “solidariedade”, a história que utilizou traz uma situação em que a virtude generosidade poderia ser manifestada para com o outro.

conflitantes, inclusive aquelas inseridas em contextos onde as relações assimétricas predominam.

Como pode ser observado na Figura 2, embora tenhamos encontrado essa tentativa de conciliação em todas as idades pesquisadas, esse tipo de resposta predominou na faixa etária de 10 anos. A maior parte dos entrevistados de 13 anos (80%) e de 7 anos (60%) apresentaram uma disposição direta para essa virtude.



*Figura 2.* Generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.

Se juntarmos a porcentagem dos participantes que apresentaram uma tentativa de conciliação que resultou na generosidade com a porcentagem dos participantes que decidiram de forma direta por essa virtude, obteremos a seguinte distribuição: 90% dos participantes de 7 anos, 60% de 10 anos e 90% de 13 anos. De acordo com essa distribuição e com os dados apresentados na Figura 2, fica claro que não encontramos

gênese nas respostas desse procedimento. Embora, a opção pela generosidade predomine em todas as faixas etárias, chama-nos a atenção a variação de porcentagem referente às respostas dos entrevistados de 10 anos. Mas discutamos tais resultados iniciando pela menor faixa etária de nosso estudo.

A alta porcentagem dos participantes de 7 anos que optaram pela generosidade comprova a presença dessa virtude no início do desenvolvimento moral da criança, já verificada em outros estudos sobre o tema. Como vimos no capítulo 2, La Taille et al. (1998) verificaram que, aos 6 anos de idade, as crianças já são capazes de diferenciar ações inspiradas pela generosidade e ações inspiradas pela obediência a uma regra justa, sendo que as primeiras ações são mais admiradas por elas do que as segundas. Vimos, também, que Eisenberg (1979) afirma que os comportamentos pró-sociais, que também remetem em parte à generosidade, são mais precoces do que aqueles baseados na justiça.

Sabemos que a precocidade da generosidade tem íntima relação com o que convencionamos chamar neste trabalho de simpatia, dimensão afetiva moralmente relevante e presente no início da gênese da moralidade na criança. La Taille (2006b) afirma que a generosidade é mais inspirada pela simpatia do que pela disposição a obedecer a figuras de autoridade, já que a educação moral dada pelos pais costuma incidir mais sobre regras proibitivas do que sobre incentivos de ações generosas. Mas, se a presença da generosidade no início da gênese da moralidade pode ser explicada pelo sentimento de simpatia, já encontrado em crianças de 7 anos, como podemos explicar a queda da porcentagem de respostas de generosidade na faixa etária de 10 anos?

Conforme discutiremos no capítulo 2, Tognetta (2003) verificou que os ambientes escolares influenciam na construção da solidariedade, já que alunos de uma escola onde

predomina a cooperação apresentaram respostas mais propensas à solidariedade do que estudantes provenientes de outra escola onde as relações de coerção prevalecem. Esse dado é bastante interessante, mas será que pode fundamentar uma hipótese para os dados que encontramos? Todos os nossos entrevistados estudavam na mesma escola e no mesmo horário, mas em salas de aula diferentes, de acordo com a idade que tinham. Assim, os participantes de 7 anos cursavam a 1ª série; os de 10 anos, a 4ª série e os de 13 anos, a 7ª série do ensino fundamental. Não era nosso objetivo investigar o tipo de relação predominante nos diversos ambientes dessa escola, mas acreditamos que as relações existentes em cada sala de aula não poderiam diferir tanto dos demais espaços da instituição, a ponto de influenciarem os juízos sobre a generosidade nos alunos de 10 anos. Portanto acreditamos que essa primeira hipótese é pouco provável.

Voltemos, então, ao sentimento de simpatia. O que nos intriga até o momento é que, se esse sentimento é experimentado pela criança menor, podemos afirmar o mesmo em relação às crianças de 10 anos, o que dificulta a compreensão dos dados sobre a generosidade que encontramos para essa idade. Vale ressaltar, no entanto, que, como a simpatia se refere a um juízo de valor, ela irá transformar-se no decorrer do desenvolvimento e da vida (La Taille, 2006b). Dessa forma, o que comoveu a grande maioria dos participantes de 7 anos na história contada pode não ter comovido uma boa parte dos entrevistados de 10 anos. Mas, diante dessa afirmação e considerando que a porcentagem de respostas que apontam para a generosidade é a mesma nas faixas etárias de 7 e 13 anos, poderíamos supor que os estados afetivos alheios que afetam as crianças de 7 anos são os mesmos que comovem os adolescentes de 13 anos? Ora, nada podemos afirmar nesse sentido, já que nossos instrumentos e procedimentos não foram elaborados para investigar a gênese do sentimento de simpatia nas três faixas etárias em

questão. Consideremos, então, um outro aspecto referente à precocidade da generosidade.

É importante destacar que, embora a simpatia seja uma forte motivação para atos de generosidade, “(...) ela não é nem garantia perene de ações morais, nem sentimento necessário a todas as expressões da moralidade” (La Taille, 2006b, p.116). Não podemos afirmar, assim, que o sentimento de simpatia é suficiente para a decisão pela generosidade, o que não implica desprezar o seu papel na gênese da moralidade. Vale lembrar, então, que, no início do desenvolvimento moral, outros sentimentos comparecem além da simpatia. Destaquemos aqui o medo e o amor, ressaltados por Piaget (1932/1994), ao estudar o juízo moral na criança. Vimos que, de acordo com esse autor, as crianças mais novas respeitam as regras impostas pelos adultos por medo de serem punidas ou de perderem o amor das pessoas que representam a autoridade. Todavia vimos também que, segundo La Taille (2006b), a generosidade está pouco relacionada às imposições das figuras de autoridade. Mas não poderíamos supor que, ao lado do sentimento de simpatia, o medo de perder o amor da autoridade também inspira a opção pela generosidade da criança pequena? Não poderíamos supor que a criança de 7 anos pode tomar a sua decisão de acordo com o que imagina que a autoridade gostaria que ela fizesse? Ora, se aceitarmos essa suposição, poderemos pensar em uma nova hipótese para nossos dados.

Sabemos que é justamente por volta dos 10 anos de idade que as crianças costumam distanciar-se da referência a figuras de autoridade. Tal fato não poderia explicar a porcentagem mais baixa de respostas de generosidade dos participantes de 10 anos quando comparada à porcentagem dos entrevistados de 7 anos? Acreditamos que sim. Mas, nesse caso, como explicaríamos a alta porcentagem dessas respostas na faixa etária de 13 anos? Ora, é possível que nossos participantes mais velhos tenham optado pela

generosidade pelo fato de essa virtude ser um valor central nas suas representações de si, e não por julgarem ser a opção mais desejada pela autoridade. Avaliemos alguns dados de pesquisa que contribuem para essa discussão.

Tognetta (2006), ao realizar um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si, solicitou que adolescentes de 12 a 15 anos avaliassem uma história que tem como foco a falta de generosidade de um personagem para com outro. Segundo a autora, a maior parte dos participantes considerou que o personagem que não manifestou a generosidade não agiu bem. Apenas 10,67% das respostas parecem apontar para o descaso para com o personagem que carecia de ajuda. Esses dados, de certa forma, reforçam a hipótese que acabamos de apresentar, já que a faixa etária pesquisada pela autora abarca a idade de nossos participantes mais velhos. No entanto, para afirmarmos que a generosidade é um valor central nas representações de si dos entrevistados de 13 anos de nosso estudo, precisamos avaliar o grau de constância dessa virtude. Ora, já que investigamos os juízos relacionados à generosidade a partir de outros temas (além da satisfação do próprio interesse), é possível verificarmos esse aspecto nos estudos seguintes.

Vejamos, agora, como os participantes justificaram as respostas apresentadas. Conforme mostra a Tabela 2, as justificativas mencionadas foram distribuídas em cinco categorias. Vale destacar que a grande maioria dos participantes apresentou mais de uma justificativa para suas respostas, por isso o número total de justificativas é superior à quantidade de entrevistados.

Tabela 2

*Generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade*

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Condições de quem precisava de ajuda	9	90,0	4	40,0	8	80,0	21	70,0
Condições de quem precisava tomar a decisão	1	10,0	4	40,0	1	10,0	6	20,0
Reciprocidade	2	20,0	2	20,0	1	10,0	5	16,7
Possibilidade de adiar a satisfação do próprio interesse	3	30,0	3	30,0	5	50,0	11	36,7
Outros	2	20,0	3	30,0	1	10,0	6	20,0

Como podemos perceber na Tabela 2, a maioria das justificativas apresentadas (70%) encontram-se na categoria *Condições de quem precisava de ajuda*. Vale dizer que as condições mencionadas pelos entrevistados, na maioria das vezes, faziam parte do conteúdo da própria história: “(...) o João não tinha ninguém para brincar, estava triste e não podia ir à praia porque estava com a perna engessada” (Fábio, 13; 5). Alguns participantes, no entanto, a partir das condições que relatávamos, acrescentavam alguns detalhes ao justificarem suas respostas: “Porque o vizinho dele estava doente, estava com a perna quebrada e estava impossibilitado de sair, brincar lá fora, só podia ficar preso dentro de casa, não podia sair para lugar nenhum” (Daniel, 13; 9). Ao falarem dessas condições, nossos participantes não demonstram uma capacidade de comoção com o estado em que o outro se encontrava? Não há aí um tipo de sensibilidade para com o sofrimento do outro? Ou melhor: não podemos destacar o sentimento de simpatia nessas justificativas? Parece-nos lícito responder que sim. Dessa forma, considerando que a grande maioria dos participantes que optou pela generosidade apresentou essa justificativa, nossos resultados demonstram que esse sentimento parece ser forte motivação para juízos que apontam para o exercício dessa virtude.

Além do sentimento de simpatia, também nos parece válido relacionar essas justificativas com a tomada de perspectiva do outro. De acordo com Koller e Bernardes (1997): “Muitos estudos a definem como a capacidade do indivíduo de assumir papéis sociais, bem como a habilidade de entender e inferir os sentimentos, as reações emocionais, os pensamentos, os motivos e as intenções dos outros” (p. 246). Segundo as autoras, a tomada de perspectiva funciona como mediadora da expressão pró-social.

Conforme podemos verificar na Tabela 2, não encontramos gênese nessa categoria. Há uma predominância desse tipo de justificativa nas faixas etárias de 7 e 13 anos. Encontramos, todavia, uma prevalência da faixa de idade de 10 anos na categoria seguinte da referida tabela: *Condições de quem precisava tomar a decisão*. Tal fato pode ser explicado pela distribuição das respostas dos participantes. Essa segunda categoria de justificativa se refere às respostas que apontam para a satisfação do próprio interesse. Ora, como vimos anteriormente, a porcentagem correspondente a tais respostas é maior na faixa de idade intermediária de nosso estudo.

Notamos, então, que as condições também são ressaltadas pelos participantes que optam pela satisfação do próprio interesse, mas, aqui, tais participantes referem-se às condições do outro personagem da história contada: aquele que precisava decidir entre os dois elementos em conflito. Essas condições, na maioria das vezes, também estavam presentes no conteúdo do dilema: *“Porque ela ficou uma semana sem nadar e ela estava morrendo de vontade de nadar. Então, na primeira oportunidade que ela teve, ela deveria ir”* (Joana, 10; 4).

Tognetta (2003) encontrou respostas semelhantes ao contrapor os dois elementos em questão no estudo que realizou sobre a influência do ambiente escolar na construção da solidariedade. Tais respostas, incluídas pela autora na categoria *o bem a si próprio está acima da solidariedade*, foram apresentadas por 37,14% de alunos do ambiente

coercitivo e 2,94% de estudantes da escola onde predominam as relações de cooperação. De acordo com Tognetta (2003), esses participantes explicitam a necessidade de satisfazer seus próprios interesses, e a adoção de perspectiva do outro não é constatada em suas respostas.

Entre as justificativas incluídas nessa segunda categoria, destacamos a de Alice (13; 10):

*Porque eu acho que, se ela estava com vontade de ir à praia, não seria legal para ela fazer uma coisa contra a vontade dela, entendeu? Não que ela não quisesse fazer companhia para a amiga dela, mas ela iria ficar lá com má vontade. Ela iria ficar lá, mas sem querer, iria ficar meio que por obrigação.*

Para Alice, o fato de a personagem fazer algo por obrigação, ou seja, por dever, pressupõe que ela também o faça sem querer. A justificativa dessa participante nos remete à definição de dever como um tipo particular de querer (La Taille, 2006b), discutida no capítulo 2. Nas palavras de La Taille (2006b): “Não se trata de querer *versus* dever, mas sim de ‘quereres’ diferentes (...)” (p. 54). Assim, se a personagem deixasse de fazer um programa prazeroso porque ela mesma se sentia obrigada a ajudar sua vizinha, é porque o querer manifestar a generosidade seria mais forte para ela do que o querer satisfazer seu próprio interesse. Portanto ela poderia ficar com a vizinha por dever, mas não *sem querer*. La Taille (2006b) afirma que o “querer” depende do “ser”, definido pelo autor como um conjunto de representações de si. Dessa forma, se a generosidade fosse um valor central nas representações de si dessa participante, o querer “ficar com a vizinha” (ação generosa) certamente seria mais forte do que o querer “ir à praia” (satisfação do próprio interesse). O que essa participante e os demais entrevistados que apresentaram justificativas da segunda categoria parecem afirmar, no entanto, é justamente o contrário.

Voltemos à Tabela 2 para falar das demais categorias de justificativas apresentadas pelos participantes.

A *reciprocidade*, característica da autonomia moral, foi mencionada por 16,7% dos entrevistados para justificar a decisão pela ação generosa:

*(...) em um outro dia, quando a Fernanda estiver doente, a menina que chamou a Fernanda para brincar poderá ir lá para a casa dela para elas poderem brincar. A Fernanda não poderia pegar praia por estar gripada, e ela não iria gostar que a coleguinha fosse à praia (Ana, 7; 5).*

A generosidade expressa por esses participantes parece aproximar-se da idéia de solidariedade, já que eles tendem a ajudar o outro para que, em situações análogas, sejam ajudados também. A presença do interesse, característico da solidariedade, é marcante em suas falas. Vale frisar, contudo, que tal justificativa faz sentido, já que, conforme discutiremos anteriormente, pesquisas sobre comportamentos pró-sociais revelam que as crianças que realizam uma frequência alta desse tipo de comportamento tendem a recebê-lo com uma frequência também alta.

De acordo com Piaget (1948/1998), a reciprocidade deve ser entendida “(...) como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações” (p. 67). Essa definição fica clara na resposta de Henrique (10; 8) a uma contra-argumentação que fizemos:<sup>9</sup>

*Eu queria ver se esse menino de outra escola estivesse no lugar do João. Se ele fosse o João, faça de conta, e estivesse sozinho, não tivesse ninguém para brincar, estivesse lá, sozinho e chamasse um colega dele, e o colega dele fosse para a praia. É a mesma história do João. Por exemplo, o menino que falou que não concorda é o João, e o Fernando sou eu, faça de conta. Aí, o meu pai me chamou para ir à praia, mas, aí, aquele menino me chama para brincar com ele, e ele não concorda? E se fosse ele? Ele iria ficar sozinho. É a mesma coisa.*

Ao relacionar o desenvolvimento do juízo moral com o desenvolvimento cognitivo, Piaget (1972/1983) ressalta que reciprocidade implica reversibilidade,<sup>10</sup> característica do pensamento operatório-concreto, que ocorre por volta dos 7-8 anos de idade. Dessa

<sup>9</sup> Nessa contra-argumentação, contamos ao participante que um menino de uma outra escola, também com 10 anos de idade, disse que o personagem deveria ir à praia, e não brincar com seu vizinho como o referido participante havia sugerido.

<sup>10</sup> Na teoria piagetiana, reversibilidade é a capacidade de realizar a mesma ação nos dois sentidos do percurso, mas tendo consciência de que se trata da mesma ação (Montangero & Maurice-Naville, 1998).

forma, é possível que os participantes da menor faixa de idade de nossa pesquisa (7 anos) apresentem competências intelectuais suficientes para mencionarem a reciprocidade como justificativa de suas respostas. Nossos resultados comprovam tal fato: 20% dos entrevistados de 7 anos mencionam a reciprocidade como uma das razões para a ação generosa. Essa categoria foi encontrada por Tognetta (2003), também com uma porcentagem baixa, na pesquisa que citamos anteriormente com crianças de 6 a 7 anos. Como pode ser visto na Tabela 2, a porcentagem mantém-se baixa nas demais faixas etárias de nosso estudo, sem apontar, portanto, para uma gênese dessa categoria.

Uma outra justificativa da opção pela generosidade foi a *possibilidade de adiar a satisfação do próprio interesse*, apresentada por 36,7% dos participantes (ver Tabela 2): “*Porque a praia não vai deixar de existir. (...) porque, no outro dia, poderia fazer sol, e ele poderia ir de novo*” (Tadeu, 10; 6). Vale ressaltar que dois participantes mencionaram a possibilidade de adiar a satisfação do próprio interesse, ressaltando a impossibilidade de fazer o mesmo com a ação generosa: “*(...) porque, na praia, ele pode ir a vários dias da vida dele, agora, brincar com o menino que estava lá triste, com a perna engessada, é só nesse tempo aí, a não ser que ele quebre a perna de novo*” (Márcio, 13; 3).

Na última categoria da Tabela 2 (*outros*), por fim, incluímos as justificativas que não se enquadraram nas categorias citadas anteriormente, nem apareceram com uma frequência suficiente para abriremos uma nova categoria.

Destacamos em *outros* as justificativas de dois participantes (ambos com 7 anos de idade) que fizeram referência ao tipo de vínculo existente entre os personagens da história (eles eram vizinhos). É interessante ressaltar que, enquanto um deles utiliza o vínculo para justificar a ação generosa, o outro aponta o mesmo vínculo como uma das razões da decisão pela satisfação do próprio interesse.

Vale ressaltar, também, uma outra justificativa da categoria *outros*: uma participante de 10 anos mencionou a amizade como possível conseqüência da ação generosa para explicar a sua opção pela virtude generosidade.

Discutiremos as justificativas dessa categoria ao apresentarmos os resultados do estudo 3, onde nos propomos pesquisar a influência da variável *tipo de vínculo* na manifestação da generosidade.

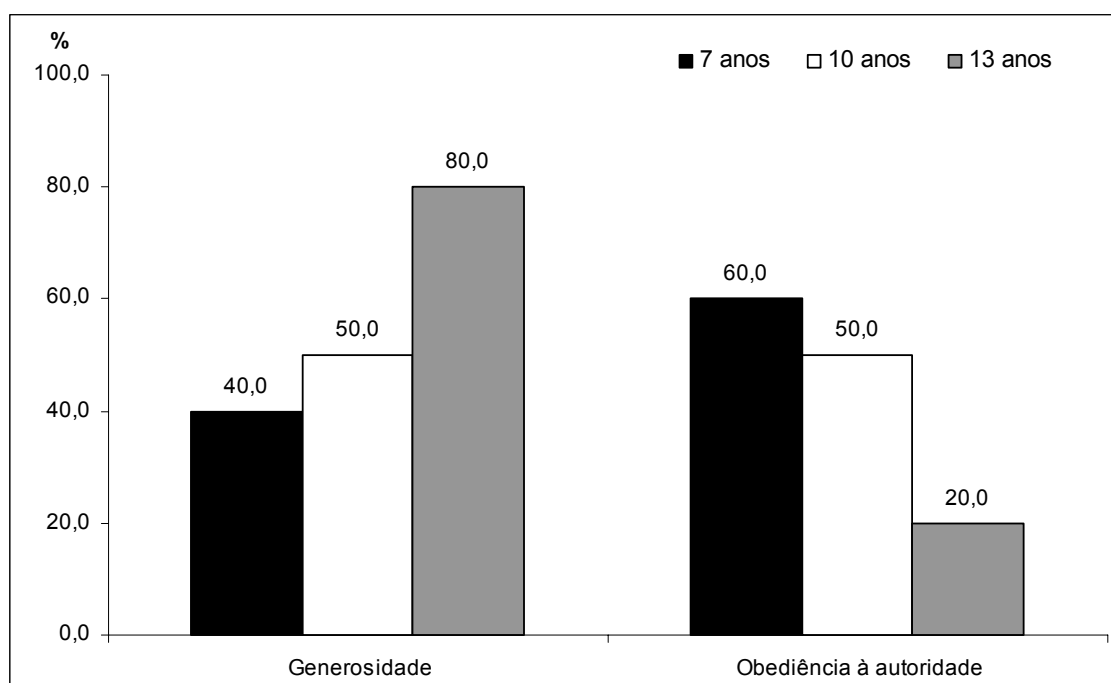
Passemos, então, à apresentação e à discussão dos resultados encontrados no estudo 2.

## **5.2. Estudo 2: A generosidade em contraposição à obediência à autoridade**

A história-dilema do estudo 2 também exige uma tomada de decisão por parte dos participantes acerca do que deveria fazer um personagem diante de um conflito que envolve a possibilidade de manifestar a generosidade, mas, dessa vez, em contraposição à obediência a uma autoridade.

Enquanto 56,6% dos participantes responderam que o personagem deveria ser generoso para com o outro, 43,3% dos entrevistados optaram pela obediência à autoridade. Embora a decisão pela generosidade tenha predominado neste estudo, a diferença entre as porcentagens dos dois tipos de resposta (generosidade e obediência à autoridade) foi menos acentuada aqui do que no estudo 1, quando a ação generosa foi contraposta à satisfação do próprio interesse e abarcou 80% das respostas apresentadas. Vejamos, então, a distribuição das respostas de acordo com as faixas etárias pesquisadas para discutirmos esse dado.

Como pode ser observado na Figura 3, encontramos uma evolução clara das respostas em função da idade: há uma predominância da opção pela obediência à autoridade nas crianças de 7 anos e uma diminuição da mesma opção na faixa etária de 13 anos. A idade intermediária de nosso estudo, por sua vez, mostrou-se igualmente dividida entre os dois elementos contrapostos: metade dos participantes de 10 anos decidiu pela generosidade, enquanto a outra metade julgou que o personagem em questão deveria obedecer à autoridade. Como podemos interpretar essa gênese?



*Figura 3.* Generosidade em contraposição à obediência à autoridade: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.

Começamos discutindo os resultados referentes à menor faixa etária de nosso estudo e, para tanto, retomemos alguns pontos já apresentados. Ressaltamos, no decorrer deste trabalho, que a generosidade é virtude presente no início da gênese da moralidade e está relacionada à simpatia, uma capacidade emocional precoce. Os dados encontrados no estudo 1 comprovam essa afirmação, já que, conforme discorremos na seção anterior,

90% das crianças de 7 anos apresentaram a generosidade como solução do dilema que contrapunha essa virtude à satisfação do próprio interesse. Evidenciamos, também, a íntima relação da decisão pela ação generosa com o sentimento de simpatia, pois a maior parte das justificativas encontradas apontava para uma certa comoção com o estado em que se encontrava o personagem que carecia de ajuda. Diante desses argumentos, como podemos explicar a diminuição da porcentagem, no estudo 2, das respostas que apontam para a generosidade nos participantes mais novos? Por que, aqui, a ação generosa não foi a opção mais comum dos entrevistados de 7 anos?

Procuremos responder a essas questões, utilizando os dados encontrados por Piaget (1932/1994), ao apresentar a crianças de 6 a 12 anos histórias que contrapunham o sentimento de justiça à autoridade adulta. Embora tenhamos mencionado no capítulo 2 que a generosidade é mais bem assimilada do que a justiça por parte das crianças pequenas, acreditamos que, ao colocarmos a primeira virtude em conflito com a obediência à autoridade, obtemos dados que vão ao encontro dos resultados encontrados pelo autor ao contrapor a segunda virtude ao mesmo elemento em questão.

Os resultados encontrados por Piaget (1932/1994) mostram que há “(...) uma evolução clara em função da idade: os menores pendem para a autoridade e acham mesmo muito justo o que foi mandado à criança (...), enquanto os maiores pendem pela igualdade e acham injusta a ordem descrita na história” (p. 210). A semelhança dos dados encontrados pelo autor com os resultados deste estudo torna-se ainda mais clara ao observarmos os tipos de respostas relatados por Piaget (1932/1994). De acordo com o autor, as crianças que apresentam o primeiro tipo de resposta consideram justo o que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade adulta. No segundo tipo, as crianças já são capazes de considerar a ordem de uma autoridade como injusta, mas a regra da obediência deve ter primazia sobre a justiça. No terceiro, há a predominância

da justiça em relação à obediência, e, no quarto tipo, os participantes consideram a ordem injusta, mas preferem a submissão por complacência à discussão ou à revolta.

Vimos que, para 60% dos participantes mais novos de nosso estudo (Figura 3), a obediência à autoridade tem primazia sobre a generosidade. Vale acrescentar, no entanto, que a maioria dessas respostas correspondem ao segundo tipo destacado por Piaget (1932/1994), ou seja, a maior parte dos entrevistados de 7 anos que optou pela obediência reconhece que a ação generosa é boa, porém resguarda-se de que nada poderia ser feito quando essa ação vai de encontro a uma ordem da autoridade: *“Aí fica difícil porque ela deveria ajudar, mas a professora não deixou. Então, ela deveria ficar no lugar dela”* (Ana, 7; 5). Resposta semelhante foi apresentada por Norma (7; 7): *“O certo é ela ajudar, só que não dá para ela ajudar.”* Dos entrevistados de 7 anos que optaram pela obediência à autoridade, apenas um não apresentou esse tipo de resposta. Esse dado reforça a idéia de que a generosidade é uma virtude valorizada pela criança pequena. O que os resultados deste estudo apontam, todavia, é que, em conflito com uma ordem imposta pela autoridade, a opção pela ação generosa tende a cair para segundo plano.

Quando a história apresentada às mesmas crianças não envolve uma autoridade (como a situação utilizada no estudo 1), por sua vez, a generosidade volta a ocupar o primeiro plano. Tal fato também foi observado por Piaget (1932/1994) em relação à justiça: *“(…) no campo da justiça entre crianças, a igualdade já constitui uma necessidade, mas à qual o indivíduo só dá livre curso onde nenhum conflito é possível com a autoridade”* (p. 237). Essa primazia da obediência à autoridade presente nas respostas dos participantes de 7 anos pode ser explicada pela moral heterônoma, também chamada pelo autor de moral da obediência e predominante em crianças com idades que variam entre 6 e 10 anos, aproximadamente. Sendo assim, poderíamos,

então, afirmar que as crianças mais novas de nosso estudo que optaram pela generosidade apresentam sinais de autonomia?

Ao analisarmos as respostas de generosidade das crianças de 7 anos (40%), verificamos que a maioria sugere que a ação generosa seja realizada burlando-se a autoridade:

*Ele deveria ir lá, escondido da professora, e ajudá-lo rapidinho. Aí, na hora que a professora chegasse, ele já teria terminado os deveres e estaria sentado como todo mundo. Então, ele deveria ajudar a fazer o dever rapidinho porque ele já sabia, aí, ele voltaria e deixaria uma folha escrita com todas as continhas. Aí, ele ficaria olhando a folha e, depois, ele amassaria a folha com todas as continhas que ele passou e jogaria no lixo para a professora não perceber nada. Aí, ela não iria perceber e iria passar outra matéria (Leandro, 7; 9).*

Diante desse novo dado, não podemos afirmar que tais respostas apontam para uma moral autônoma. De acordo com La Taille (2006b), na autonomia, “se a regra for considerada ruim, a desobediência pode passar a ser uma ação moralmente legítima (...)” (pp. 98 e 99). Ora, não parece ser este o caso de nossos participantes mais novos, já que eles precisam esconder da autoridade que desobedeceram à ordem que lhes foi imposta.

Entre os participantes de 10 anos que optaram pela ação generosa, apenas um mencionou que esta deveria ser realizada sem que a autoridade soubesse. Notamos, portanto, uma gênese entre as respostas de generosidade apresentadas: os mais novos preocupam-se em esconder a ação generosa da autoridade, já que essa ação vai de encontro à ordem estabelecida. Essa preocupação parece, no entanto, diminuir com a idade, inexistindo entre os participantes mais velhos de nosso estudo.

Nossos entrevistados de 13 anos, conforme apresentamos anteriormente na Figura 3, mantêm uma porcentagem alta (80%) de respostas que apontam para a generosidade, como no estudo 1. Tal dado pode ser explicado pela construção de uma moral autônoma, que pode ser observada em crianças a partir dos 10 anos, aproximadamente.

Como vimos no capítulo 2, na autonomia, o que é moralmente correto não está, necessariamente, de acordo com as regras impostas pela autoridade. Além disso, convém destacar, mais uma vez, a possibilidade de a generosidade ser um valor central nas representações de si dos participantes mais velhos, já que, até aqui, esse valor tem sido dominante nas respostas desses entrevistados.

Os resultados encontrados por Tognetta (2006) levam-nos a acreditar nessa possibilidade. A autora apresentou a adolescentes de 12 a 15 anos uma história que também continha um conflito entre a generosidade e a obediência à autoridade. Nessa história, um dos personagens desobedecia a uma autoridade para realizar uma ação generosa, e o outro personagem deixava de manifestar a generosidade para obedecer a uma autoridade. Cabia aos participantes dessa pesquisa decidir qual dos dois personagens citados fez a ação mais admirável. De acordo com Tognetta (2006), 70,67% dos participantes evidenciaram a admiração pela ação generosa.

Vale dizer ainda que, como no estudo 1, alguns participantes (23,3%) tentaram inicialmente conciliar os dois elementos em conflito. Como mostra a Tabela 3, 13,3% dos participantes apresentam uma *tentativa de conciliação que resulta na generosidade*, e 10% dos entrevistados apresentam uma *tentativa de conciliação que resulta na obediência à autoridade*. O que nos chama a atenção na Tabela 3, apresentada a seguir, é que, na categoria *tentativa de conciliação que resulta na generosidade*, não há respostas dos participantes mais novos, enquanto que, na categoria *tentativa de conciliação que resulta na obediência à autoridade*, não há respostas dos entrevistados mais velhos de nosso estudo.

Ao contrapor a solidariedade à obediência à autoridade para investigar a influência do ambiente escolar na construção da solidariedade, Tognetta (2003) encontrou os mesmos tipos de resposta em crianças de 6 a 7 anos de idade. Segundo a autora, 29,54%

de alunos advindos de um ambiente coercitivo e 34,04% de estudantes provenientes de um ambiente cooperativo tentaram conciliar os dois elementos em conflito.

Tabela 3

*Generosidade em contraposição à obediência à autoridade: distribuição das respostas dos participantes conforme a idade*

Resposta	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Tentativa de conciliação que resulta na generosidade	0	0,0	2	20,0	2	20,0	4	13,3
Tentativa de conciliação que resulta na obediência à autoridade	2	20,0	1	10,0	0	0,0	3	10,0
Generosidade	4	40,0	3	30,0	6	60,0	13	43,3
Obediência à autoridade	4	40,0	4	40,0	2	20,0	10	33,3
Total	10	100,0	10	100,0	10	100,0	30	100,0

Vejamos, agora, as razões que os participantes apresentaram para suas respostas. Como no estudo 1, a maior parte dos entrevistados mencionou mais de uma justificativa.

A categoria *condições de quem precisava de ajuda* aparece entre as justificativas apresentadas pelos participantes que optaram pela generosidade. As condições mencionadas pelos entrevistados, na maioria das vezes, faziam parte do conteúdo da própria história: *“Porque a Paula estava com dificuldade e estava quase chorando”* (Lorena, 10; 3). Alguns participantes, diante das condições que apresentávamos, ressaltavam as possíveis implicações da falta de generosidade para o personagem que precisava de ajuda: *“Porque o garoto estava com dificuldade nessa matéria e, no final do ano, por exemplo, ele poderia ficar com a nota ruim por causa de uma continha que a professora não deixou os meninos ajudarem”* (Daniel, 13; 9).

Conforme podemos observar na Tabela 4, houve uma queda da porcentagem referente a essa categoria em comparação com o estudo 1. Apenas 36,7% dos

participantes apresentaram esse tipo de justificativa aqui. A que se deve essa queda? É possível que as condições do personagem que carecia de ajuda no estudo 1 tenham provocado maior comoção por parte dos participantes do que o estado em que se encontrava o personagem do estudo 2. Mas interpretemos esse dado de forma mais simples. Se essa justificativa está relacionada às respostas de generosidade, e se, neste estudo, a porcentagem de respostas que apontam para essa virtude diminuiu, está aí uma explicação para a queda da porcentagem correspondente à referida categoria. Vale destacar, no entanto, que, entre as justificativas de respostas de generosidade apresentadas pelos participantes, essa categoria continua prevalecendo sobre as demais, o que parece apontar, mais uma vez, para a relação entre o sentimento de simpatia e a decisão pela ação generosa.

Tabela 4

*Generosidade em contraposição à obediência à autoridade: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade*

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Condições de quem precisava de ajuda	3	30,0	4	40,0	4	40,0	11	36,7
Reciprocidade	1	10,0	1	10,0	3	30,0	5	16,7
Conseqüências negativas para quem precisava tomar a decisão	8	80,0	3	30,0	2	20,0	13	43,3
Obediência cega às regras impostas pela autoridade	3	30,0	4	40,0	0	0,0	7	23,3
As regras impostas pela autoridade são passíveis de modificação	0	0,0	0	0,0	4	40,0	4	13,3
Outros	1	10,0	5	50,0	2	20,0	8	26,7

Como no estudo 1, poucos participantes (16,7%) fizeram referência à reciprocidade para justificarem a opção pela ação generosa:

*Ai, sei lá, porque, se eu fosse o Paulo, eu não iria entender o exercício e estaria quase chorando. Aí, aquela outra pessoa, o meu colega, poderia me ajudar porque*

*eu o havia ajudado no exercício. Ai, eu o ajudava em um exercício, e ele me ajudava em outro.* (Henrique, 10; 8)

De acordo com a distribuição apresentada na Tabela 4, não encontramos uma evolução clara em função da idade nas duas categorias de justificativas mencionadas até aqui. Vejamos agora as categorias que parecem apontar para uma gênese.

A maior parte das justificativas apresentadas (43,3%) encontra-se na categoria *conseqüências negativas para quem precisava tomar a decisão*. A maioria dos participantes que mencionou essa justificativa optou pela obediência à autoridade e apontou a punição como possível conseqüência da desobediência: *“(...) porque, assim, a menina que estava ajudando seria prejudicada (...). Tipo assim: a professora poderia brigar com ela, levá-la para a coordenação porque ela desobedeceu à professora”* (Maria, 10; 6).

A experiência pessoal, certamente, exerce forte influência na apresentação dessas justificativas, já que as instituições escolares parecem ainda fazer uso de recompensas e punições para que seus alunos cumpram as regras estabelecidas. Todavia, vale lembrar que o medo do castigo (ir para a coordenação, por exemplo) é característico de uma moral heterônoma, tendência dominante nas crianças de 7 anos. Sabemos, porém, que, por volta dos 10 anos, as concepções infantis a respeito da moral começam a mudar, e a criança pode passar a apresentar características da autonomia. Nossos resultados parecem coincidir com tal fato. Conforme pode ser verificado na Tabela 4, embora essas justificativas tenham sido encontradas em todas as faixas etárias pesquisadas, a referida categoria predomina na idade de 7 anos (80%) e diminui nas faixas de idade seguintes, apontando, portanto, para uma gênese.

Vale destacar que um participante de 7 anos utilizou a possibilidade da punição como justificativa para realizar a ação generosa, burlando a autoridade. Kamii e Kato (2005)

citam o cálculo de riscos, o conformismo cego e a revolta como os três possíveis resultados do castigo. Sobre o primeiro deles, as autoras argumentam: “A criança que é punida freqüentemente repete o mesmo ato, mas tenta evitar ser pega na próxima vez” (p. 17). Ora, é o que esse participante parece apontar. O medo do castigo não é suficiente para fazê-lo seguir as regras colocadas pela autoridade, mas para fazê-lo realizar o cálculo de riscos, ou seja, transgredir essas regras de forma que ela não tenha conhecimento do ocorrido.

Uma outra característica da moral heterônoma fica evidente na categoria *obediência cega às regras impostas pela autoridade*. Nessa categoria, como seu próprio nome indica, incluímos justificativas da opção pela obediência. Como exemplo, citamos a fala de Norma (7; 7): “Porque a professora falou que não era para ninguém conversar e nem sair do seu lugar e, se a Bruna ajudasse a Paula, ela estaria conversando.” Há aí uma obediência cega, já que não se procura refletir sobre o valor intrínseco das normas impostas, mas seguí-las por serem provenientes de uma autoridade. Os participantes que apresentam justificativas dessa categoria demonstram ter compreendido o sentido das regras impostas e suas formas de aplicação, mas não parecem estar intelectualmente convencidos de que tais regras são boas. Encontramos aqui claros exemplos do realismo moral, característico da heteronomia, já que as regras são consideradas como subsistentes em si, independente da consciência (Piaget, 1932/1994).

Respostas semelhantes foram encontradas por Tognetta (2003) no estudo relatado anteriormente: 58,62% dos alunos de uma escola onde predominam relações de coerção demonstraram que a decisão do dilema deveria ser tomada de acordo com a ordem do adulto. Já no ambiente cooperativo, somente 18,92% dos participantes apresentaram tal justificativa, o que demonstra que o tipo de relações estabelecidas em cada ambiente influi, significativamente, nos juízos de crianças de 6 a 7 anos de idade.

Como pode ser observado na Tabela 4, encontramos porcentagens semelhantes dessa categoria nas duas primeiras faixas etárias do estudo e nenhuma justificativa desse tipo na última idade pesquisada. Esta, por sua vez, é única na categoria seguinte da referida tabela, a saber: *as regras impostas pela autoridade são passíveis de modificação*.

Nas justificativas dessa categoria, os participantes, além de compreenderem o sentido e a aplicabilidade das regras, refletem sobre a razão de ser delas. Aqui, há uma busca por princípios que expliquem e legitimem a ordem imposta pela autoridade:

*Por que a professora não queria que ela ajudasse a Paula? Não precisava dar a resposta, era só ajudá-la. Por que a professora não queria? A professora não havia falado nada do porquê ela não queria que ajudasse o outro, entendeu? (...) isso não é motivo. Porque eu acho que, se ela ajudasse a Paula, ela não estaria fazendo nenhuma coisa errada, entendeu? Se ela tivesse fazendo alguma coisa errada, ela precisaria esconder (Alice, 13; 10).*

Observamos, nesse tipo de justificativa, sinais da autonomia moral, já que os participantes se liberam da obediência rigorosa às regras, consideradas passíveis de modificação: *“Porque ajudar os outros é bem melhor, entendeu? Mesmo estando um pouquinho errado (...). Mas a professora iria entender porque ele estaria fazendo uma coisa certa: ajudar quem não sabe”* (Fábio, 13; 5). Aqui, o que é certo fazer não está mais subordinado à autoridade adulta. Os participantes demonstram, inclusive, uma confiança de que essa autoridade seria conivente com a decisão tomada. Além disso, o medo do castigo, predominante nas justificativas dos entrevistados mais novos, não aparece como consequência da desobediência:

*Porque, se a professora visse, não iria mandá-la para a coordenação por causa de um negocinho desses. Ela está ajudando a colega dela, não é motivo para mandá-la para a coordenação. Então, ela poderia correr esse risco porque ela não iria para a coordenação. E, se fosse, não estaria certo (Tatiana, 13; 7).*

Nossos dados coincidem com os resultados encontrados por Tognetta (2006). Segundo a autora, os adolescentes que julgaram, em seu estudo, a ação generosa como

mais admirável do que a obediência apresentaram argumentos que apontam para uma moral do bem que, como já vimos, nem sempre coincide com as regras impostas por uma autoridade.

Na última categoria da Tabela 4, *outros*, destacamos que dois participantes das duas primeiras faixas etárias do estudo mencionaram as *condições de quem precisava tomar a decisão* como uma de suas justificativas. Aqui, ao contrário do estudo 1, esse tipo de justificativa referia-se a respostas de generosidade, ou seja, os participantes ressaltaram que o personagem em questão tinha condições de ajudar o seu colega de classe: *“Porque ele terminou o dever rapidinho e tinha facilidade”* (Leandro, 7; 9).

Como no estudo 1, a amizade foi citada como consequência da ação generosa por um participante de 10 anos para justificar a sua opção pela generosidade.

Por fim, destacamos, ainda nessa categoria, uma das justificativas apresentadas por Karina (13; 10): *“Porque, se você não ajudar, você vai ser aquela pessoa chata. Se você faz o dever de casa e dá para o colega copiar, você é uma pessoa legal. Se você não der, você é aquela pessoa chata, uma pessoa certinha.”* Notamos, nessa justificativa, uma preocupação da participante com o olhar do outro. O que o outro pensaria a respeito de alguém que optasse pela obediência à autoridade em detrimento da ação generosa para com um colega de classe? Aqui, em lugar de encontrarmos o medo da punição, deparamos com o medo totalmente moral de decair aos olhos do outro, já destacado por Piaget (1932/1994) ao comentar sobre a passagem da heteronomia para a autonomia. É interessante ressaltar que, ao optar pela generosidade, essa participante parece apresentar a busca por uma boa imagem de si e, segundo La Taille (2006b), o juízo alheio desempenha um papel essencial na construção dessa imagem por parte da criança. “Ela tende a ser vista como é vista, a assumir as representações de si que acredita corresponder às representações que os outros têm dela

(...)” (La Taille, 2006b, p. 140). Segundo o autor, esse fato é fundamental para o porvir do desenvolvimento moral.

Discutamos, agora, os resultados referentes ao estudo 3.

### **5.3. Estudo 3: Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo**

A história-dilema deste estudo exige uma tomada de decisão por parte dos participantes acerca do que deveria fazer um personagem diante de uma oportunidade de manifestar a generosidade para com uma pessoa. Inicialmente, essa pessoa é apresentada como amiga do personagem em questão; depois, como desconhecida e, por último, como inimiga.

Discutiremos os dados referentes às três situações separadamente para, em seguida, compararmos os resultados encontrados e analisarmos se os juízos de nossos participantes relacionados à generosidade são influenciados pelo tipo de vínculo (amizade ou inimizade) existente entre os dois personagens ou pela ausência de vínculo (desconhecido).

#### **5.3.1. Situação de amizade**

Todos os participantes de nosso estudo optaram pela manifestação de generosidade para com o amigo. A intensidade da ação generosa, porém, mostrou-se bastante variada entre as respostas dos entrevistados.

Metade dos participantes sugeriu que o personagem em questão deveria ser generoso para com seu amigo realizando uma *divisão igual* de seu lanche. Considerando que o personagem que precisava tomar a decisão tinha um pacote com cinco biscoitos, os entrevistados apresentaram duas opções para a divisão igual desse lanche. A primeira e mais comum foi a partilha ao meio do quinto biscoito do pacote: “*Eu acho que ele deveria ter dado dois biscoitos para ele, ficado com dois e dividido o outro no meio. Daria uma metade para o amigo, e a outra ficaria com ele*” (Lucas, 7; 10). A segunda opção, menos comum e sugerida apenas pelos participantes de 7 anos, foi excluir, de alguma forma, o quinto biscoito para garantir a divisão igual do lanche: “*Eu acho que a Vanessa deveria dar dois biscoitos para a Tatiana, ficar com dois e o outro que sobrar dar para outra pessoa*” (Maria, 7; 4).

Como pode ser observada na Figura 4, a porcentagem desse tipo de resposta decresce em função da idade: enquanto 70% dos participantes mais novos sugerem a *divisão igual* do lanche, apenas 20% dos entrevistados mais velhos apresentam a mesma sugestão. Acreditamos que os resultados referentes a algumas justificativas que os participantes apresentaram oferecem-nos informações relevantes para discutirmos essa gênese, mas, no momento, limitemo-nos a apresentar apenas os dados referentes às respostas encontradas.

Uma parte considerável dos entrevistados (36,7%) apresentou respostas incluídas na categoria *divisão desigual para menos*. Aqui, a quantidade de biscoitos que o personagem deveria dar para o amigo era inferior à metade de seu lanche: “*Deveria dar dois biscoitos para o amigo dele e ficar com três (...)*” (Fernando, 7; 11). Como pode ser verificado na Figura 4, há uma predominância da faixa etária de 13 anos nessa categoria.

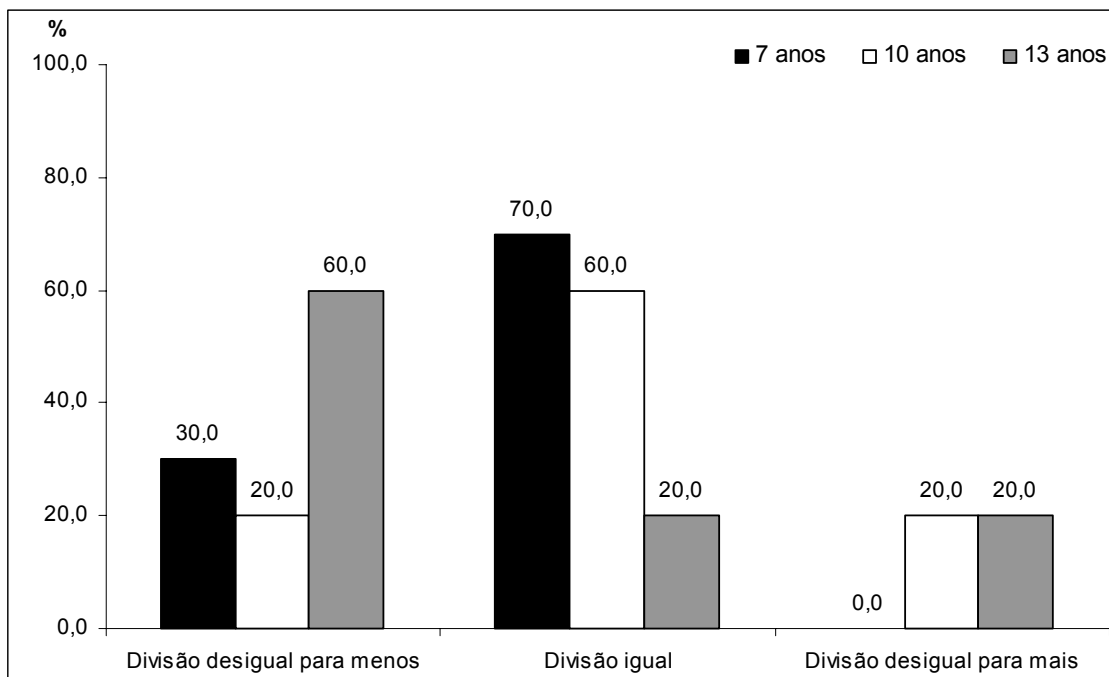


Figura 4. Generosidade para com amigo: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.

Apenas 13,3% dos participantes apresentaram respostas da categoria *divisão desigual para mais*. Nessa categoria, a quantidade de biscoitos sugerida pelos participantes era superior à metade do lanche do personagem: “*Daria três para o Tiago e comeria dois*” (Fábio, 13; 5). De acordo com a Figura 4, apenas os participantes de 10 e 13 anos apresentaram esse tipo de resposta.

Conheçamos, agora, as razões que os participantes mencionaram para suas respostas. Como nos estudos anteriores, a maioria deles ressaltou mais de uma justificativa.

De acordo com os resultados da Tabela 5, as *condições de quem precisava de ajuda* e a *reciprocidade* continuam sendo mencionadas pelos participantes para justificar a opção pela ação generosa. A primeira mantém a predominância em relação às demais

categorias de justificativa de generosidade, e a segunda continua sendo mencionada por 16,7% dos participantes (mesma porcentagem encontrada nos dois estudos anteriores).<sup>11</sup>

Tabela 5

*Generosidade para com amigo: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade*

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Condições de quem precisava de ajuda	9	90,0	4	40,0	9	90,0	22	73,3
Condições de quem precisava tomar a decisão	2	20	1	10	3	30	6	20
Reciprocidade	0	0,0	4	40,0	1	10,0	5	16,7
Amizade	4	40,0	7	70,0	5	50,0	16	53,3
Justiça baseada na igualdade	2	20,0	3	30,0	0	0,0	5	16,7
Para evitar confusão	4	40,0	0	0,0	0	0,0	4	13,3
Outros	0	0,0	0	0,0	3	30,0	3	10,0

As *condições de quem precisava tomar a decisão* foram mencionadas por 20% dos participantes para justificar a intensidade da ação generosa: “*Porque ele tinha uma quantidade de cinco biscoitos (...). Aí, eu acho que ele poderia dar um, não iria fazer tanta falta para ele*” (Márcio, 13; 3).

Como pode ser verificado na Tabela 5, mais da metade dos participantes (53,3%) mencionaram a *amizade* como motivo para a manifestação de generosidade: “*Porque elas eram amigas e, quando a gente precisa, a amiga sempre dá ajuda para a gente*” (Letícia, 10; 10). Ser amigo de uma pessoa implica, então, ajudá-la nos momentos de necessidade? Se consultarmos o significado da palavra amizade no dicionário, verificaremos que sim. A amizade é um sentimento de grande afeição, de simpatia e está

<sup>11</sup> Tomamos o cuidado de conferir se as justificativas dessa categoria nos diferentes estudos realizados foram apresentadas pelos mesmos participantes e verificamos que tal fato não acontece. Embora a porcentagem da *reciprocidade* seja sempre a mesma até o momento, a distribuição das justificativas correspondentes por faixa etária varia de um estudo para o outro e nunca aponta para uma gênese clara da referida categoria.

associada à camaradagem e à solidariedade (Houaiss & Villar, 2001). Ora, a solidariedade, embora envolva a mutualidade de interesses e deveres, também pode ser exemplificada por comportamentos de ajuda como o de oferecer lanche ao amigo que se encontra com fome. Grande parte dos participantes que apresenta justificativas dessa categoria ressalta que esses comportamentos de ajuda fazem parte da relação de amizade, e, na maioria das vezes, um gesto de auxílio no momento de necessidade do outro se coloca como condição dessa relação: *“Porque, como elas são amigas, tem que ajudar uma a outra, não é? Se ela não ajudasse, por exemplo, ela não estaria sendo amigável com ela”* (Eliza, 10; 9).

Mas podemos considerar moral uma decisão pela ação generosa justificada pelo sentimento de amizade existente entre os personagens? A princípio, parece-nos válido responder que não, já que tal decisão é tomada na dependência de um sentimento pessoal. Quem nos garante que, na ausência desse tipo de vínculo, a opção pela generosidade seria mantida por tais participantes? É o que veremos ao discutirmos os resultados das duas situações seguintes: generosidade para com um desconhecido e generosidade para com um inimigo. Mas, no momento, discutamos as demais categorias de justificativa referentes à situação de amizade.

De acordo com a Tabela 5, 16,7% dos participantes apresentaram justificativas da categoria *justiça baseada na igualdade*. Nessa categoria, como seu próprio nome indica, incluímos as razões que os entrevistados apresentaram para a opção pela *divisão igual* do lanche. Como exemplo, citamos uma das justificativas mencionadas por Lucas (7; 10): *“Porque, aí, iria ficar igual. Um iria comer uma quantidade, e o outro iria comer a mesma. Aí iria ficar justo.”* Para discutirmos esse dado, voltemos aos resultados referentes às respostas de nossos participantes.

Vimos que a maioria dos entrevistados das duas primeiras faixas etárias pesquisadas optou pela *divisão igual* do lanche, enquanto a maior parte dos participantes mais velhos de nosso estudo decidiu pela *divisão desigual para menos* do lanche. Poderíamos alegar, aqui, que a primeira opção aponta para a virtude justiça? Se a resposta for afirmativa, poderíamos, então, considerar, a partir de nossos resultados, que a maior parte das crianças de 7 e 10 anos, diante da oportunidade de manifestar a generosidade para com um amigo, apresentam decisões inspiradas pela justiça. Embora tenhamos obtido uma porcentagem baixa da categoria *justiça baseada na igualdade*, esse tipo de justificativa parece contribuir para nossas indagações. Como pode ser observado na Tabela 5, apenas os participantes de 7 e 10 anos justificaram suas respostas dessa forma. Mas, de acordo com a história que contamos, o personagem que precisava tomar a decisão estava diante de uma oportunidade de manifestar a generosidade ou a justiça?

Relatamos no capítulo 2 que a generosidade consiste em dar a outrem o que lhe falta, mas, que tal fato não corresponde a um direito alheio (La Taille, 2006b). Vimos, também, que a justiça, por sua vez, corresponde ao binômio direito/ deveres (La Taille, 2000). Recordadas as definições das referidas virtudes, pensemos no conteúdo da história apresentada aos participantes.

Podemos considerar que uma criança que se encontra com fome e sem nada para comer tem o direito de receber biscoitos de seu amigo? Dito de outra maneira: podemos considerar que uma criança que tem um pacote de biscoitos tem o dever de dividi-lo com seu amigo que se encontra com fome e sem nada para comer? Parece-nos válido responder que não. No entanto, sabemos que uma pessoa generosa pode ser movida por um sentimento pessoal de dever e, dessa forma, colocar a manifestação de generosidade para com um amigo como uma obrigação, conforme demonstra uma participante (Marina, 10; 6): “*Porque tem que dar para as amigas*”. Todavia, de acordo com La

Taille (2000), “(...) tal dever não é derivado de um direito alheio, mas sim do valor moral da virtude em questão” (p. 115). E, nesse caso, não se trata da virtude justiça, ressaltada nas justificativas de alguns participantes de 7 e 10 anos.

Mas por que os participantes que mencionaram a justiça como justificativa basearam esse valor na igualdade? Mais uma vez, a teoria de Piaget (1932/1994) nos traz contribuições. O autor, ao descrever o desenvolvimento da justiça na criança, resalta que, no período compreendido entre 8 e 11 anos, aproximadamente, a igualdade prevalece sobre qualquer outra preocupação. Tal consideração parece explicar o aparecimento da justificativa *justiça baseada na igualdade* na faixa etária de 10 anos. Mas como podemos interpretar a presença da mesma justificativa na faixa de idade de 7 anos? De acordo com o mesmo autor, a igualdade já constitui uma necessidade para crianças dessa idade, desde que não haja conflito com uma figura de autoridade. Ora, esse parece ser o caso da história que contamos aos nossos participantes.

Uma pequena porcentagem (13,3%) dos entrevistados apresentou justificativas da categoria *para evitar confusão* ao sugerir a *divisão igual* do lanche: “*Porque senão uma vai ficar com mais, e a outra, com menos. Aí, iria dar confusão porque a outra iria querer mais. Iria dar confusão*” (Maria, 7; 4). A possibilidade de ocorrer uma “confusão” caso a divisão do lanche não fosse realizada de forma igualitária pressupõe uma certa reivindicação por parte do amigo que estava com fome. Este, na opinião de alguns entrevistados, não só exigiria a divisão do lanche, mas também a partilha igual do pacote de biscoitos. Ora, de acordo com La Taille (2006a), “(...) ninguém pode, com legitimidade, exigir ser tratado de forma generosa, somente pode desejá-lo” (p. 10). Segundo o mesmo autor, a justiça, sim, pode ser objeto de reivindicação pessoal. Portanto, aqui, mais uma vez, há uma categoria que parece apontar para a virtude

justiça. De acordo com os dados apresentados na Tabela 5, apenas os entrevistados de 7 anos (40% deles) mencionaram esse tipo de justificativa.

Conheçamos, agora, os juízos de nossos participantes quando colocados diante de uma situação em que a generosidade poderia ser manifestada para com um desconhecido.

### 5.3.2. Situação de ausência de vínculo (desconhecido)

A maior parte de nossos entrevistados (73,3%) optou pela manifestação de generosidade para com o desconhecido. Como na situação anterior, a intensidade da ação generosa variou bastante entre as respostas dos participantes.

A maioria dos entrevistados (43,3%) apresentou respostas da categoria *divisão desigual para menos*. Vale ressaltar que alguns participantes, embora tenham sugerido que o personagem deveria dar uma quantidade inferior à metade de seu lanche para o desconhecido, mencionaram a possibilidade de esse personagem tornar-se seu amigo e, assim, aumentar a intensidade da ação generosa para com ele:

*Se fosse eu, eu teria dado um. Ela deveria ir lá, entregar o biscoito para ela, perguntar se ela queria, aí, tentaria puxar papo. Se a outra conversasse também, elas começariam a conversar. Poderia surgir uma amizade entre elas aí. Se fosse um papo legal, se ela estivesse gostando e tudo, ela poderia dar mais (Tatiana, 13; 7).*

Conforme mostramos na Figura 5, nessa categoria encontramos uma evolução das respostas em função da idade, com uma prevalência da maior faixa etária de nosso estudo. Esta, por sua vez, inexistente na categoria *divisão igual*, cuja porcentagem é de 30% nas faixas de idade de 7 e 10 anos. A categoria *divisão desigual para mais* mantém

uma porcentagem baixa nesta situação (10%), mas, aqui, é encontrada em todas as faixas etárias pesquisadas.

A ausência de generosidade é sugerida por 26,7% dos entrevistados: “Aí, ele não daria. Deveria sair de perto” (Tadeu, 10; 6). De acordo com a Figura 5, a porcentagem referente a essa resposta é mais acentuada nas idades de 7 e 13 anos, não apontando, portanto, para uma gênese dessa categoria.

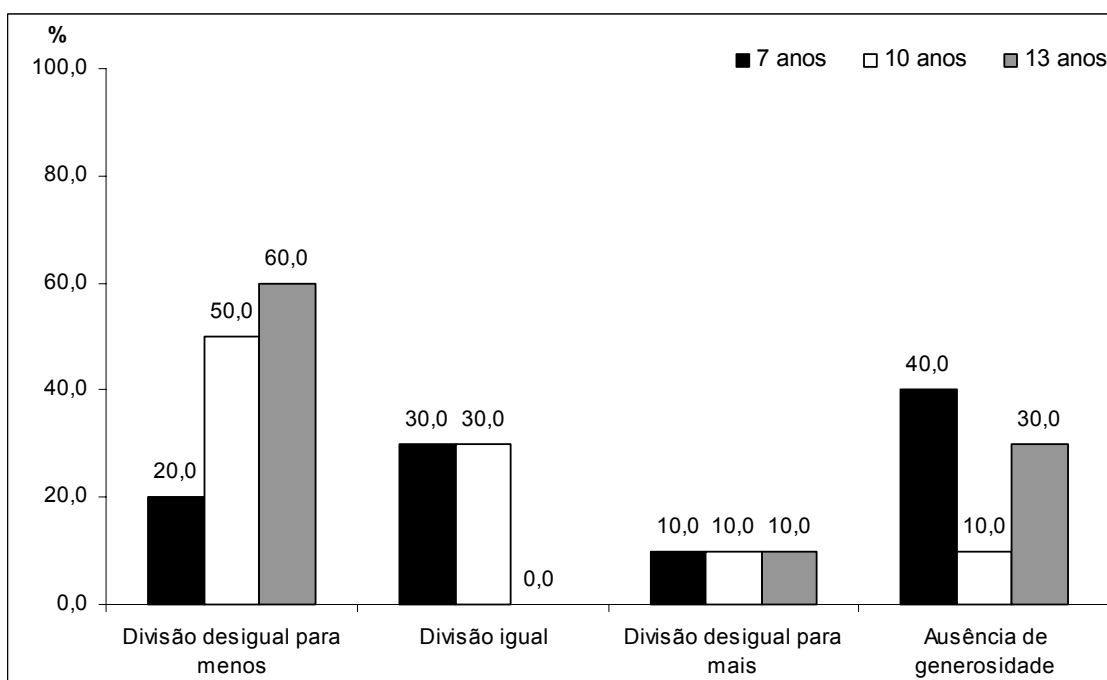


Figura 5. Generosidade para com desconhecido: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.

Passemos para as justificativas apresentadas para tais respostas. Aqui, novamente, nossos participantes apontaram mais de uma razão para suas decisões.

Conforme dados apresentados na Tabela 6, justificativas das categorias *condições de quem precisava de ajuda e reciprocidade* continuam sendo apresentadas pelos participantes nesta situação. A primeira foi mencionada por quase metade dos entrevistados (46,7%). Houve uma diminuição da porcentagem referente a essa

categoria em relação à situação anterior, mas esse tipo de justificativa mantém-se como uma das mais comuns entre os participantes que decidem pela generosidade. A segunda categoria citada, embora tenha sido apresentada por uma quantidade maior de participantes do que na situação anterior, continua com uma porcentagem baixa (23,3%).

Tabela 6  
*Generosidade para com desconhecido: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade*

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Condições de quem precisava de ajuda	4	40,0	7	70,0	3	30,0	14	46,7
Reciprocidade	1	10,0	3	30,0	3	30,0	7	23,3
Amizade	2	20,0	3	30,0	2	20,0	7	23,3
Ausência de vínculo	5	50,0	5	50,0	5	50,0	15	50,0
Outros	4	40,0	4	40,0	2	20,0	10	33,3

Uma outra categoria de justificativa comum à situação anterior é a *amizade*, ressaltada por 23,3% dos participantes (Tabela 6). Aqui, no entanto, esse vínculo é mencionado como uma possível consequência da manifestação de generosidade: “*Para ele poder ser seu amigo*” (Fábio, 13; 5). Vimos que essa justificativa também aparece na categoria *outros* dos dois primeiros estudos. Percebemos, então, que tais participantes decidem pela ação generosa considerando a consequência do ato. Mas será que poderíamos falar de generosidade nesses casos? Parece-nos lícito responder que não, já que a finalidade dessa ação não é favorecer quem é por ela contemplado, mas satisfazer um interesse próprio: fazer uma nova amizade. Ora, sabemos que, na generosidade, apenas o interesse pelo outro está em jogo (La Taille, 2006a).

A *ausência de vínculo* foi a categoria de justificativa mais comum na presente situação. Vale lembrar que esta foi utilizada tanto para justificar a ausência de generosidade quanto para explicar a intensidade da ação generosa. Como exemplo, citamos a fala de Leandro (7; 9): “*Porque ele não conhecia o Tiago. Porque ele não sabia quem ele era nem o nome.*” Alguns participantes mencionaram, ainda, os possíveis riscos de se manifestar a generosidade para com um desconhecido: “*(...) você não sabe como ele vai reagir, se ele vai pegar da sua mão antes de você dar a ele, você não sabe qual vai ser a reação dele (...). Não se julga o livro pela capa*” (João, 10; 4).

Por fim, vale destacar as justificativas de alguns entrevistados incluídas na categoria *outros*.

Um participante de 7 anos disse que o personagem deveria dividir o lanche de forma *igualitária para evitar confusão* com o desconhecido, justificativa também presente nessa faixa etária na situação anterior. A *justiça baseada na igualdade* também foi uma justificativa comum à primeira situação, apresentada aqui por dois participantes, um de 7 anos e outro de 10 anos de idade.

A preocupação com o juízo alheio foi demonstrada por um participante de 10 anos: “*Para mostrar que ele é um menino bom*” (Evandro, 10; 7). Esse tipo de justificativa também faz parte da categoria *outros* do estudo 2.

De acordo com a distribuição dos resultados apresentada na Tabela 6, não encontramos uma gênese clara nas categorias de justificativa desta situação.

Conheçamos, finalmente, os juízos relacionados à generosidade de nossos participantes quando colocados diante de uma situação de inimizade.

### 5.3.3. Situação de inimizade

A maior parte de nossos entrevistados (73,3%) optou pela *ausência de generosidade* para com o inimigo. Vejamos algumas respostas dessa categoria.

Dois participantes mencionaram a possibilidade de optarem pela generosidade, caso o personagem conseguisse voltar a ser amigo do outro, mas deixaram claro que manteriam a opção pela ausência dessa virtude, se tal fato não acontecesse: *“Ele deveria tentar ser amigo do Tiago. Se eles resolvessem o problema de serem inimigos, eles seriam amigos. Deveria tentar ser amigo do Tiago e dividir o lanche. (...) se eles fossem inimigos, o Vitor não deveria dar lanche”* (José, 7; 2).

Uma participante julgou que o personagem não deveria ser generoso para com o inimigo, mas ressaltou um certo cuidado que aquele deveria ter com este:

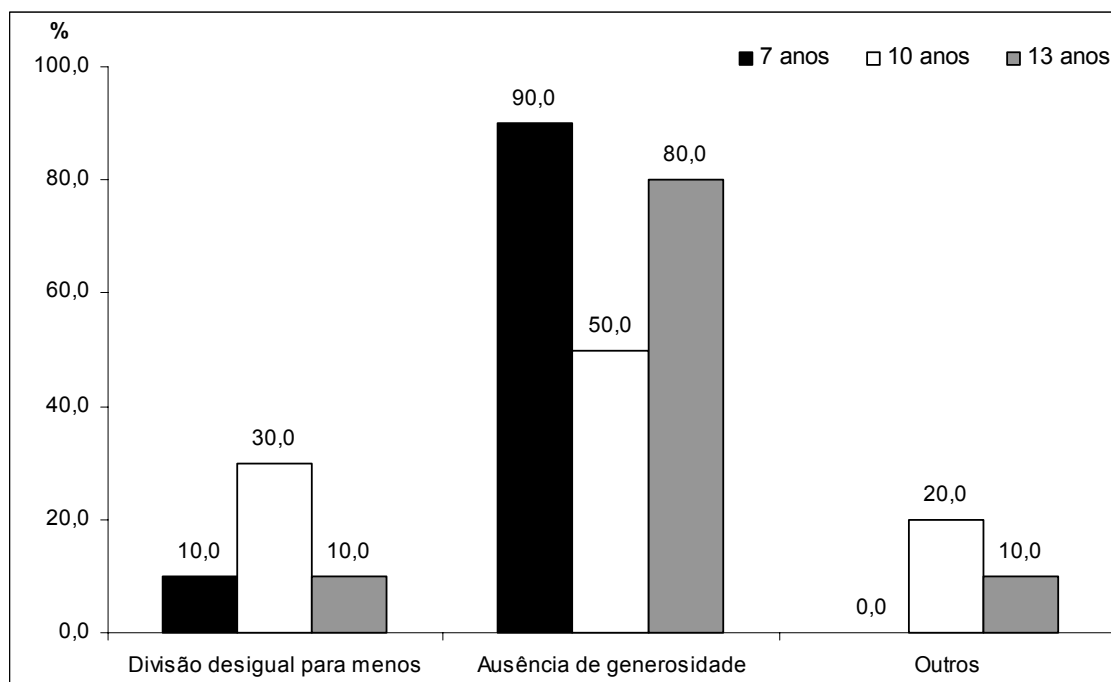
*Acho que ela não deveria dar. Ela deveria, pelo menos, sair de perto dela porque senão a menina vai ficar babando e vai querer o biscoito, entendeu? Vai ficar com mais vontade de comer o biscoito. Ela deveria sair de perto para ela não ficar olhando o tempo inteiro* (Marina, 10; 6).

Um outro participante, por sua vez, além da ausência de generosidade, sugeriu uma espécie de provocação do personagem ao seu inimigo: *“Não dar, ficar comendo na cara dele”* (Tadeu, 10; 6). Lucas (7; 10) apresentou, ainda, uma outra sugestão:

*(...) ele deveria não ter dado nada ou, então, ele deveria ir lá, escondido, colocar um pouquinho de terra e dar para ele. (...) aí, ele poderia ter falado “fui eu que fiz isso” e sair correndo. Ele poderia dar o biscoito e, quando ele comesse, sairia correndo e rindo dele.*

Como podemos observar na Figura 6, há uma predominância da *ausência de generosidade* nas faixas etárias de 7 e 13 anos e uma diminuição dessa opção na idade intermediária de nosso estudo. Não encontramos, portanto, uma gênese dessa categoria.

Apenas 16,7% dos participantes optaram pela generosidade sugerindo uma *divisão desigual para menos* do lanche. De acordo com a Figura 6, enquanto 30% dos participantes de 10 anos apresentaram esse tipo de resposta, apenas 10% dos entrevistados de 7 e 13 anos tomaram a mesma decisão.



*Figura 6.* Generosidade para com inimigo: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.

Na categoria *outros* da Figura 6, incluímos as respostas de três participantes: dois deles (ambos com 10 anos) sugeriram a *divisão igual* do lanche, e um (com 13 anos) optou pela *divisão desigual para mais* do pacote de biscoitos.

Passemos às categorias de justificativa, apresentadas na Tabela 7. Aqui, também encontramos mais de uma justificativa por participante.

De acordo com a referida tabela, as *condições de quem precisava de ajuda* e a *reciprocidade* continuam sendo mencionadas pelos participantes para justificar a opção pela ação generosa. Mas, como houve uma diminuição da porcentagem dessa opção na

presente situação, as porcentagens das justificativas correspondentes também foram reduzidas.

Tabela 7

*Generosidade para com inimigo: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade*

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Condições de quem precisava de ajuda	0	0,0	2	20,0	1	10,0	3	10,0
Reciprocidade	0	0,0	2	20,0	1	10,0	3	10,0
Inimizade	9	90,0	6	60,0	8	80,0	23	76,7
Outros	2	20,0	3	30,0	2	20,0	7	23,3

A *inimizade* foi a categoria de justificativa mais comum nesta situação. Vale lembrar que esta foi utilizada tanto para justificar a ausência de generosidade quanto para explicar a intensidade da ação generosa. Como exemplo, citamos a justificativa mencionada por Lorena (10; 3): *“Porque a Vanessa era inimiga da Tatiana.”* Alguns participantes ressaltaram, ainda, características desse tipo de vínculo: *“Porque, por eles não serem tão ligados um ao outro, não iria haver aquela relação de cooperação. Porque um inimigo não gosta do outro (...)”* (João, 10; 4).

Por fim, conheçamos algumas justificativas incluídas na categoria *outros*.

Um participante mencionou a amizade como possível consequência da ação generosa: *“Porque, assim, o inimigo poderia virar amigo dele de novo”* (Evandro, 10; 7).

Dois participantes apresentaram motivos religiosos para a opção pela generosidade.

Nas palavras de Henrique (10; 8):

*Porque Deus criou a gente primeiro. Na Bíblia, está falando que nós temos que amar ao próximo, amar a todos nós, mesmo os inimigos, mesmo, mesmo, mesmo os*

*inimigos. Eu daria porque é o mandamento que Deus deixou, e nós temos que seguir.*

É interessante ressaltar que esse tipo de justificativa parece aproximar-se mais de uma lição de moral do que de uma reflexão original a respeito da forma pela qual o próprio participante concebe a situação. O “mandamento de Deus” aparece aqui sob a forma de imperativo exterior à consciência do entrevistado.

De acordo com a distribuição dos resultados apresentada na Tabela 7, não encontramos uma gênese clara nas categorias de justificativa desta situação.

Comparemos, agora, os resultados das três situações apresentadas para, então, avaliarmos se o tipo de vínculo ou a sua ausência influencia os juízos de nossos participantes no que diz respeito à manifestação de generosidade para com o outro.

#### **5.3.4. Comparação dos resultados encontrados nas três situações**

Começamos comparando os resultados referentes às respostas apresentadas pelos participantes nas três situações.

Notamos que a categoria de resposta predominante na situação de amizade é a *divisão igual*, sugerida por metade de nossos entrevistados. Na ausência de vínculo, porém, a maior parte dos participantes (43,3%) apresentou respostas da categoria *divisão desigual para menos*. E, na situação de inimizade, a *ausência de generosidade* prevaleceu, já que foi indicada por 73,3% dos entrevistados. É interessante ressaltar ainda que a categoria preponderante na situação de inimizade inexistente na situação de amizade, assim como a resposta mais comum na situação de amizade é apresentada por apenas dois participantes na situação de inimizade.

Diante de tal comparação, fica claro, portanto, que o tipo de vínculo ou a sua ausência influencia os juízos da maior parte de nossos participantes no que diz respeito à manifestação de generosidade para com o outro. A maioria deles decide pela ação generosa quando os personagens são apresentados como amigos e quando os mesmos são apresentados como desconhecidos. A intensidade dessa ação, contudo, varia: um amigo, na opinião da grande maioria, deve receber mais lanche do que um desconhecido. Na situação de inimizade, nem mesmo uma ação generosa com intensidade mínima prevalece entre as respostas dos entrevistados, já que a maior parte deles decide pela ausência da virtude. Apenas 10% dos participantes não alteraram suas respostas em função do tipo de vínculo ou da sua ausência entre os personagens.<sup>12</sup>

Comparemos, agora, os resultados das três situações em função da idade dos participantes, já que nosso objetivo está relacionado a um interesse psicogenético.

Na situação de amizade, a maior parte dos participantes de 7 e 10 anos optou pela *divisão igual* do lanche. Na faixa etária de 13 anos, porém, predomina a categoria *divisão desigual para menos*. Os participantes das duas primeiras faixas de idade sugerem, portanto, uma ação generosa mais intensa para com o amigo do que os participantes mais velhos do estudo. Conforme comentamos anteriormente, é possível que, na situação de amizade, a decisão dos mais novos seja inspirada pela justiça. Ao analisarmos as razões de todos os participantes de 7 e 10 anos que apresentaram esse tipo de resposta, verificamos que a maioria dos entrevistados de 7 anos e a metade dos de 10 anos mencionaram justificativas da categoria *justiça baseada na igualdade*. Nenhum participante de 13 anos, por sua vez, apresentou esse tipo de justificativa.

Quando os personagens da história são apresentados como desconhecidos, a categoria de resposta predominante nas duas primeiras faixas etárias não é a mesma da

---

<sup>12</sup> É útil saber a idade desses participantes: 2 pertenciam à faixa etária de 10 anos, e 1, à faixa de idade de 13 anos.

situação de amizade. A *divisão igual* do lanche foi sugerida por apenas 30% dos participantes de 7 e 10 anos de idade quando os personagens da história foram apresentados como desconhecidos. Nessa situação, a categoria predominante entre as respostas dos participantes de 7 anos foi a *ausência de generosidade*, e a opção mais comum na faixa de idade de 10 anos foi a *divisão desigual para menos*. Na faixa etária de 13 anos, todavia, a categoria predominante, *divisão desigual para menos*, é a mesma da situação anterior, quando os personagens foram apresentados como amigos. Tal fato demonstra que a ausência de vínculo influencia os juízos da maioria dos entrevistados das duas primeiras faixas de idade pesquisadas, mas que o mesmo não acontece com a maior parte de nossos participantes mais velhos.

La Taille et al. (1998), ao pesquisarem o lugar da generosidade no universo moral de crianças de 6 a 12 anos, apresentaram, entre outras histórias, duas situações aos participantes: na primeira, um personagem manifestava a generosidade para com um desconhecido e, na segunda, um outro personagem era generoso para com seu amigo. Cabia aos participantes dessa pesquisa decidir qual dos dois personagens citados agiu melhor. De acordo com os autores, a porcentagem de entrevistados que considera melhor a ação generosa para com um desconhecido aumenta em função da idade: enquanto 53,3% dos participantes de 12 anos indicam o personagem que manifestou a generosidade para com o desconhecido, 31% dos entrevistados de 9 anos apresentam a mesma resposta e apenas 16,7% das crianças de 7 anos fazem a mesma opção. Ao perguntarem aos mesmos participantes qual dos dois personagens em questão foi mais generoso, verificaram que a gênese das respostas se torna ainda mais clara: 66,7% dos participantes de 12 anos, 55,2% dos entrevistados de 9 anos e 26,7% das crianças de 7 anos optam pela ação generosa para com o desconhecido. Se os participantes mais velhos tendem a admirar mais a ação generosa para com um desconhecido, está aí uma

possível explicação para o fato de a maioria dos entrevistados da maior faixa etária de nosso estudo terem respondido que o personagem da história que contamos deveria realizar a ação generosa para com o desconhecido com a mesma intensidade da ação dirigida ao amigo.

Na situação de inimizade, a *ausência de generosidade* é a resposta mais comum em todas as faixas etárias estudadas, o que indica que esse tipo de vínculo influencia os juízos dos participantes, inclusive os dos mais velhos.

Comparemos, agora, algumas categorias de justificativa apresentadas pelos entrevistados nas diferentes situações.

Vimos que as *condições de quem precisava de ajuda* foram mencionadas pelos participantes nas três situações para justificar a opção pela generosidade. Notamos, no entanto, que essa justificativa foi apresentada por 73,3% dos participantes, na situação de amizade; por 46,7% dos entrevistados, na ausência de vínculo; e por apenas 10% destes, na situação de inimizade. Grande parte dos participantes parece, então, comover-se com as condições em que o personagem que carecia de ajuda se encontra, quando este é apresentado como amigo e, até mesmo, como desconhecido, mas as mesmas condições não parecem afetá-los quando se trata de um inimigo. Se voltarmos a destacar a simpatia nesse tipo de justificativa e considerarmos a relação desse sentimento com a ação generosa, tais resultados explicam a predominância da *ausência de generosidade* na situação de inimizade.

A *amizade* foi a segunda categoria mais comum na primeira situação, abarcando 53,3% das justificativas apresentadas. A *ausência de vínculo* foi mencionada por metade dos participantes na segunda situação, preponderando sobre as demais justificativas. E a *inimizade* foi a categoria predominante na terceira situação, abarcando 76,7% das justificativas citadas. Acreditamos que a alta porcentagem de categorias

referentes ao tipo de vínculo ou à sua ausência entre os personagens nas três situações só corrobora a conclusão a que chegamos com os resultados referentes às respostas de nossos participantes: a influência dessa variável nos juízos relacionados à generosidade. Aqui, vale repetir a fala de Comte-Sponville (1995), já citada no capítulo 2: “(...) a generosidade nos convida, na falta de amor, a dar exatamente aos que não amamos, por necessitarem mais ou por estarmos mais bem situados para ajudá-los” (p. 110). Ora, não parece ser esse o caso da grande maioria de nossos participantes.

Passemos, agora, à apresentação e à discussão dos resultados encontrados no nosso quarto e último estudo.

#### **5.4. Estudo 4: Ausência de generosidade e punição**

A história-dilema deste estudo traz uma situação escolar em que a falta de generosidade por parte de um aluno é observada por sua professora. Inicialmente, perguntamos aos participantes o que a professora deveria fazer com esse aluno.

A maior parte dos entrevistados (73,3%) respondeu que a professora deveria conversar com o aluno que deixou de ser generoso para com o colega. A *conversa* sugerida por tais participantes aproxima-se aqui da simples repreensão, comentada por Piaget (1932/1994) ao discutir o problema da sanção e da justiça retributiva. Vejamos alguns conteúdos que apareceram nesse tipo de resposta.

As condições em que se encontrava o colega que carecia de ajuda e as possíveis conseqüências da falta de generosidade do aluno para com esse colega são ressaltadas na fala da professora, sugerida por alguns entrevistados:

*Eu acho que, se eu fosse a professora, eu iria chamá-la em particular porque ficar falando no meio de todo mundo é ruim. Deveria falar assim: “Patrícia, a Marcela*

*está com muita dificuldade para carregar os seus materiais. Você poderia ajudá-la a carregar? Ela quebrou o braço, não é? Aí, ela está deixando os materiais caírem. Se tiver alguma coisa como um celular pode quebrar”* (Karina, 13; 10).

Há, também, entre as respostas apresentadas, sugestões de falas da professora destinadas a apontar uma possível ruptura do elo de reciprocidade: *“Pegar, dar o livro para ele e falar com ele assim: ‘Olhe, você tem que ajudar o amigo. Ajude porque (...) já pensou você, um dia, ter problema na mão, seus livros ficarem caindo e ninguém te ajudar?’”* (Mateus, 13; 5). Muitos participantes recomendam, ainda, que a professora, ao conversar com o aluno, procure saber o motivo da ausência de generosidade dele para com o colega: *“Eu acho que ela deveria ter uma conversa com a Patrícia para perguntar: ‘Por que você não ajudou? Por que você, pelo menos, não foi recolher os materiais?’”* (Helena, 13; 4).

Vale ressaltar que a maioria dos participantes que optou pela conversa como consequência da falta de generosidade sugeriu que a professora dissesse ao aluno que ele fosse generoso para com seu colega naquele momento:

*Deveria chamá-lo num canto e falar para ele ajudar o Marcelo a carregar os livros. Mesmo assim, se a professora falasse e o Pedro não quisesse, eu acho que a professora deveria fazer isso, dar um toque para ele ajudar o Marcelo a carregar as coisas. Poderia falar: “Pôxa, por que você não ajudou a carregar?”* (Paulo, 13; 10).

É importante destacar nesses tipos de respostas uma preocupação por parte dos participantes em sugerir uma conversa que, de alguma forma, reparasse o ocorrido, ou seja, levasse o aluno a voltar atrás e manifestar a generosidade para com o colega. Embora continuemos falando de exemplos de repreensão, as respostas dos entrevistados, nesses casos, parecem aproximar-se da sanção por reciprocidade restitutiva, ressaltada por Piaget (1932/1994). Segundo esse autor, esse tipo de sanção consiste em pagar, substituir ou consertar um objeto danificado. Nossos participantes,

aqui, não indicam que a professora deveria fazer o aluno reparar algum objeto (até porque nenhum objeto foi danificado por ele na situação apresentada), mas sugerem que ela deveria, com uma simples conversa, fazer o aluno reparar sua atitude perante um colega que carecia de ajuda.

Apenas 10% dos participantes indicaram a *punição* para a mesma situação. Como exemplo, citamos a resposta de José (7; 2): “*Dar um castigo para ele: ficar sem recreio fazendo atividade.*” Tais participantes sugerem a sanção expiatória para a falta de generosidade, já que, como podemos notar na fala de José, não há relação alguma entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado (Piaget, 1932/1994).

Mas a que se deve a alta porcentagem de participantes que sugerem a conversa como conseqüência da ausência de generosidade em contraposição à baixa porcentagem de entrevistados que indicam a punição para a mesma situação? É importante destacar a relevância da experiência pessoal aqui. Provavelmente, a maioria das crianças não são punidas, mas apenas repreendidas quando faltam com a generosidade.

Vejamos, agora, a distribuição das respostas de acordo com as faixas etárias pesquisadas.

Como pode ser observado na Figura 7, embora a *conversa* tenha sido a opção mais comum em todas as faixas etárias,<sup>13</sup> há uma evolução clara desse tipo de resposta em função da idade: enquanto 40% das crianças de 7 anos apresentam essa resposta, 80% dos entrevistados de 10 anos e 100% dos participantes de 13 anos fazem a mesma opção. Na categoria *punição*, todavia, as porcentagens decrescem no decorrer das idades: enquanto 20% das crianças de 7 anos respondem que a professora deveria punir o aluno não generoso, 10% dos participantes de 10 anos apresentam a mesma sugestão e

---

<sup>13</sup> Se observarmos a Figura 7, verificaremos que 40% das respostas dos participantes de 7 anos são incluídas na categoria *conversa* e 40% pertencem à categoria *outros*, mas, considerando que essa segunda categoria abarca respostas variadas, podemos afirmar que as respostas da primeira categoria predominam na referida faixa etária.

nenhum entrevistado mais velho indica essa opção. Como podemos interpretar essa gênese?

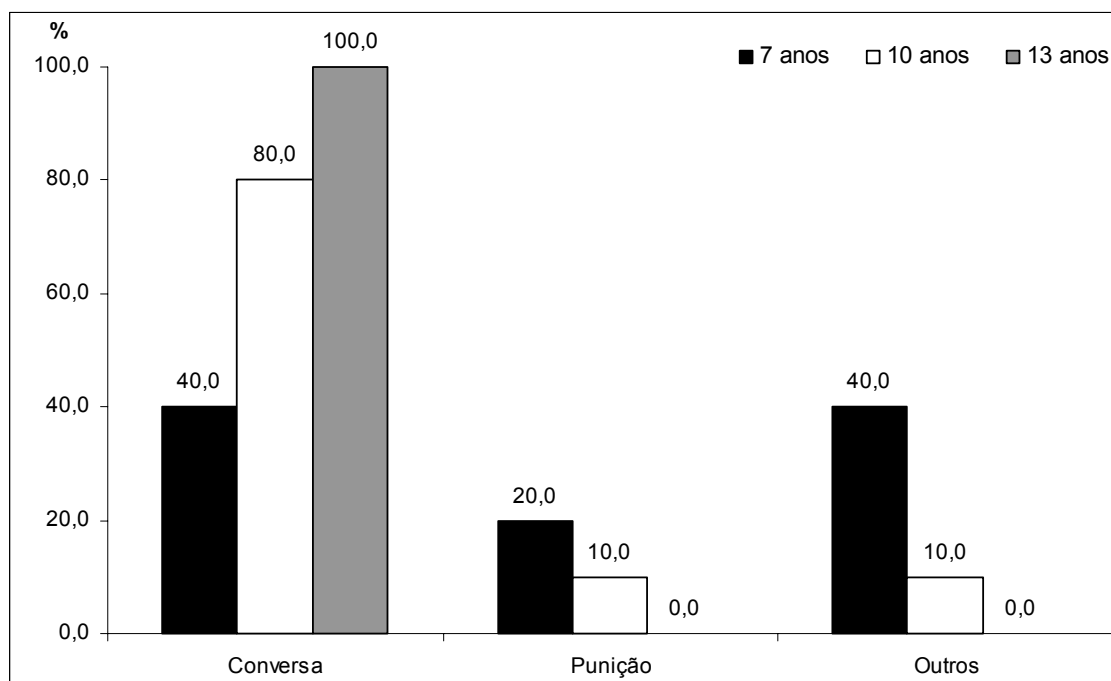


Figura 7. Tipo de consequência para a ausência de generosidade: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.

Para responder a essa questão, utilizemos os dados encontrados por Piaget (1932/1994), quando investigou a justiça retributiva em crianças de 6 a 12 anos. De acordo com o autor, enquanto que para os pequenos a sanção expiatória é justa e necessária, para os maiores a expiação não constitui uma necessidade moral, e a simples repreensão é considerada, muitas vezes, mais proveitosa que o castigo. Segundo Piaget (1932/1994), as crianças mais velhas avaliam como justas apenas aquelas sanções “(...) que exigem restituição, ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta, ou ainda que consistem num tratamento de simples reciprocidade (...)” (p. 159).

A teoria de Piaget (1932/1994) também oferece subsídios para discutirmos o conteúdo das respostas encontradas na categoria *punição*. Vimos que os participantes

que apresentaram essa opção sugerem sanções expiatórias para a ausência de generosidade. Piaget (1932/1994) ressalta que, quando as próprias crianças precisam imaginar o castigo a ser aplicado, em vez de escolherem entre várias punições propostas, é quase sempre à sanção expiatória que recorrem, pois “(...) o indivíduo limitar-se-á a pensar nas punições às quais está habituado, isto é, às sanções ‘arbitrárias’ e expiatórias” (p. 165). Sabemos que apresentamos uma pergunta aberta aos nossos participantes e, dessa forma, não lhe oferecemos opções de castigo. Encontramos aqui, então, uma primeira explicação para as respostas dessa categoria. Mas prossigamos um pouco mais com as contribuições oferecidas pelo mesmo autor. Comentamos anteriormente que, de acordo com Piaget (1932/1994), no campo da justiça retributiva, as crianças mais novas é que sugerem as sanções expiatórias. Ora, são justamente as respostas das crianças mais novas de nosso estudo que mais aparecem na categoria *punição*. Está aí, portanto, uma segunda explicação para o conteúdo de tais respostas.

Vale destacar, ainda, as respostas incluídas na categoria *outros*. Três participantes (todos com 7 anos de idade) sugeriram a conversa e/ ou a punição como consequência da ausência de generosidade:

*(...) ela poderia falar bem assim com ela: “Quando os seus amigos estiverem com a mão machucada, você poderia ajudá-los.” Poderia falar para todo mundo assim (...). Deveria conversar com ela para ela não fazer mais isso, pegar e ajudar a colega dela. Conversar com a turma e, na hora do recreio, conversar com a Patrícia. Ou deixá-la sem recreio para ela poder pensar nas coisas que não podia fazer com a coleguinha, com a menina (Ana, 7; 5).*

Um participante de 7 anos respondeu que a professora deveria dar um exemplo para o aluno não generoso ajudando o menino que carecia de ajuda. Um entrevistado de 10 anos, por sua vez, disse que a professora não deveria fazer nada diante da situação que observava.

É importante mencionar aqui que utilizamos os dados encontrados por Piaget (1932/1994) para discutirmos a evolução dos tipos de respostas apresentados por nossos participantes. Vale frisar, todavia, que a porcentagem de respostas que apontam para a punição (expiatória) em nosso estudo é inferior, em todas as idades, à porcentagem das mesmas respostas encontradas pelo autor. Tal resultado pode ser explicado pelo fato de termos investigado o tema do castigo relacionado à falta de generosidade, e não a transgressões morais, como o fez Piaget (1932/1994). Conforme discutimos anteriormente, a experiência pessoal deve ser levada em conta aqui, já que as crianças, geralmente, não são punidas quando faltam com a generosidade, mas apenas quando cometem transgressões, como mentir ou agredir um colega fisicamente.

Vejam, agora, as razões que os participantes apresentaram para suas respostas. É útil saber que obtivemos dados perdidos nesse procedimento, já que 30% dos entrevistados não justificaram a decisão que tomaram. Todavia, alguns participantes, como nos estudos anteriores, mencionaram mais de um motivo para suas respostas.

De acordo com os resultados da Tabela 8, as *condições de quem precisava de ajuda* e a *reciprocidade* continuam sendo utilizadas pelos participantes como justificativa para suas decisões. A primeira mantém a predominância em relação às demais categorias de justificativa de generosidade, e a segunda continua sendo mencionada por uma pequena parte dos participantes (10%).

A *ausência de generosidade* foi a segunda categoria mais comum, abarcando 23,3% das justificativas apresentadas pelos participantes. Como exemplo, citamos a justificativa de Leandro (7; 9): “*Porque ele foi muito chato com o moleque. Ele só ficava olhando e não fazia nada para ajudá-lo.*” Conforme pode ser verificada na Tabela 8, a distribuição das respostas dessa categoria por idade parece apontar para um indício de gênese. É importante ressaltar, contudo, que a maior parte dos dados perdidos

desse procedimento pertencem à faixa de idade de 13 anos<sup>14</sup> e que tal fato pode ter relação com a ausência desse tipo de justificativa na maior faixa etária da pesquisa. Esse resultado deve, portanto, ser apreciado com certa cautela.

Tabela 8

*Tipo de consequência para a ausência de generosidade: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade*

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Condições de quem precisava de ajuda	3	30,0	6	60,0	3	30,0	12	40,0
Reciprocidade	2	20,0	1	10,0	0	0,0	3	10,0
Ausência de generosidade	4	40,0	3	30,0	0	0,0	7	23,3
Aprendizagem da generosidade	3	30,0	2	20,0	0	0,0	5	16,7
Outros	2	20,0	0	0,0	1	10,0	3	10,0

A *aprendizagem da generosidade* foi mencionada por 16,7% dos participantes para justificar tanto a opção pela *conversa* quanto a sugestão da *punição* para a ausência de generosidade: “*Para ele aprender que, quando há alguém precisando de ajuda, ele tem que ajudar, tipo, se tiver um idoso carregando compras e não agüentar, aí, tem que ir até lá e ajudar*” (Leonardo, 10; 3). A *aprendizagem da generosidade* aqui parece aproximar-se da idéia de prevenir a reincidência do ato por parte do aluno. Tal aproximação fica clara na fala de alguns participantes: “*Para, da próxima vez que acontecer, ele ajudar*” (Evandro, 10; 7). Recorramos, novamente, à teoria piagetiana para discutirmos esse dado.

Piaget (1932/1994), ao contar a crianças de 6 a 12 anos uma falta infantil, descreveu-lhes dois tipos de reações a essa falta: “(...) de um lado, sanção expiatória severa; de outro lado, simples explicação, apelando para a reciprocidade, mas não acompanhada de

<sup>14</sup> É útil saber que 60% dos participantes de 13 anos não justificaram suas respostas nesse procedimento.

qualquer punição” (p. 171). Perguntou, então, às crianças em qual desses dois casos a reincidência do ato seria mais provável. De acordo com o autor, para a quase unanimidade dos casos de 7 anos, a idéia de expiação combina, necessariamente, com a idéia de prevenir a reincidência, enquanto que, para os mais velhos, a criança repreendida, mesmo sem punição, compreenderia o alcance de sua ação e seria, portanto, menos levada à repetição do ato. Vejamos, então, se nossos resultados coincidem com os dados encontrados por Piaget (1932/1994). Para tanto, observemos a distribuição de respostas dessa categoria em função das idades de nossos participantes.

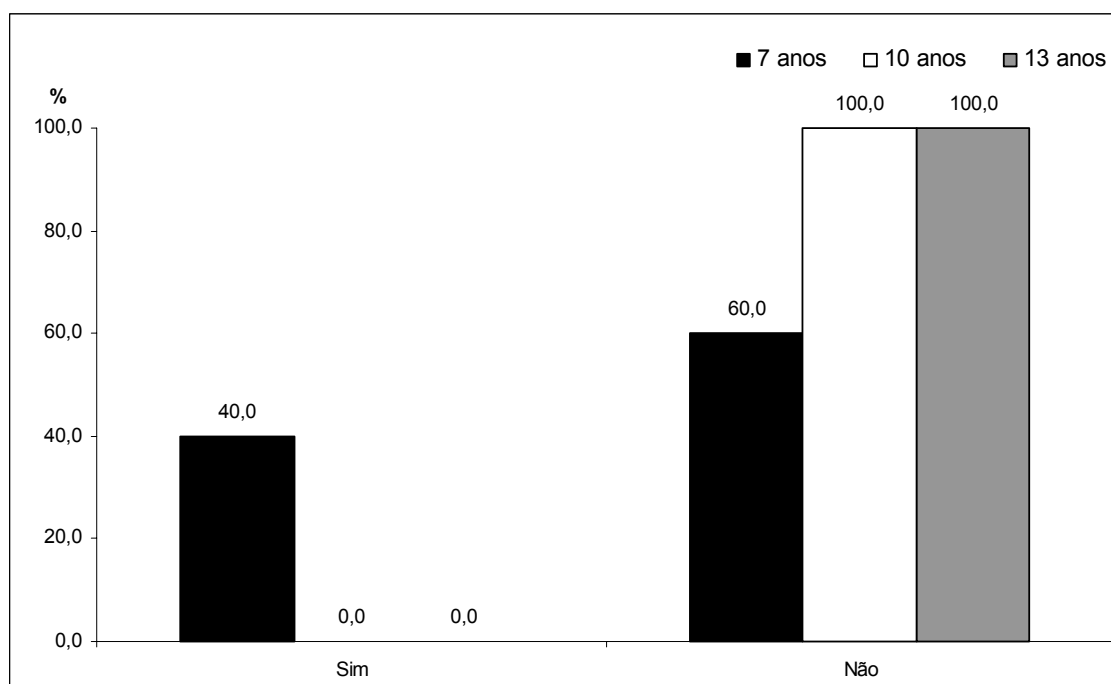
De acordo com a Tabela 8, 30% dos participantes de 7 anos apresentaram esse tipo de justificativa. A maior parte deles (20%) sugeriu a sanção expiatória como conseqüência da ausência de generosidade. Constatamos, também, que 20% dos entrevistados de 10 anos justificaram dessa forma. Tais entrevistados, porém, optaram pela conversa na mesma situação. Verificamos, portanto, que nossos dados vão ao encontro da teoria de Piaget (1932/1994): enquanto os participantes de 7 anos tendem a considerar a punição arbitrária mais útil para prevenir a reincidência da falta de generosidade, os entrevistados de 10 anos acreditam na utilidade preventiva da conversa. Vale frisar que não encontramos justificativas dessa categoria na última faixa etária de nosso estudo, mas mantemos aqui as mesmas ressalvas que fizemos para os resultados relativos à categoria anterior (*ausência de generosidade*).

Os resultados referentes ao estudo 4 não terminam por aqui. Perguntamos aos entrevistados que *não* mencionaram a punição na primeira pergunta se a professora deveria castigar o aluno que não foi generoso para com o colega. Passemos, então, aos resultados obtidos com essa segunda pergunta.

Enquanto a maior parte dos participantes (91,7%) respondeu que a professora *não* deveria punir o aluno, apenas 8,3% dos entrevistados responderam à pergunta de forma

afirmativa. Resultado semelhante foi encontrado por La Taille et al. (1998), quando solicitaram a participantes de 6 a 12 anos que comparassem um personagem que não age de forma generosa com um outro que comete um ato de injustiça. De acordo com os autores, a maioria dos entrevistados dispensou a punição para o personagem não generoso e alegou que a sanção deveria cair apenas sobre o personagem não justo.

Ao observarmos a distribuição das respostas conforme a idade dos participantes na Figura 8, podemos constatar que todos os participantes das duas últimas faixas etárias estudadas responderam *não*, e apenas 60% dos entrevistados mais novos apresentaram a mesma resposta. Os dados de Piaget (1932/1994), já comentados anteriormente, parecem explicar esse indício de gênese.



*Figura 8.* Punição para a ausência de generosidade: comparação das respostas dos participantes conforme a idade.

Conheçamos, então, as razões que os participantes mencionaram para suas respostas.

Vale ressaltar que alguns entrevistados apresentaram mais de uma justificativa.

Conforme pode ser verificado na Tabela 9, 12,5% dos participantes alegaram que *a professora não pode punir*: “E ela também é só professora, ela não é mãe, ela não é ninguém da família para castigar, entendeu?” (Tatiana, 13; 7). Para tais participantes, a professora, diferente da mãe, não parece representar uma figura de autoridade. La Taille (1995) afirma que o primeiro contato da criança com o universo das regras e dos valores ocorre comumente no seio da família, e os pais desempenham o papel de autoridade para essa criança. No entanto, de acordo com o mesmo autor, a educação moral em família apresenta algumas características que limitam seu alcance. Assim, “(...) os valores e as regras devem evoluir para o convívio no espaço público. É justamente esse espaço que a Escola representa” (La Taille, 1995, p. 93). Mas quem representaria a figura de autoridade nesse novo espaço? O professor? Ora, não é o que parecem afirmar alguns de nossos participantes. Mas qual a implicação de tal fato no campo da educação moral? Sejam breves na resposta.

Sabemos que a falta de limites por parte dos alunos é uma queixa moral recorrente no ambiente escolar. La Taille (2002b) ressalta o medo de ser autoritário como uma das questões de ordem social que pode explicar a referida queixa. Segundo o autor, “(...) como a heteronomia é anterior à autonomia, decorre da posição piagetiana que o desenvolvimento da moralidade (...) depende, num primeiro momento, de relações assimétricas, do exercício da autoridade por parte dos educadores” (La Taille, 2002b, p. 30). Ora, se um professor, nos dias de hoje, parece sentir medo de ser autoritário e, dessa forma, de impor limites, mesmo nos primeiros anos da infância, seus educandos poderão não se tornar crianças heterônomas e, em decorrência, poderão não alcançar a autonomia moral.

Tabela 9

*Punição para a ausência de generosidade: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade*

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
A professora não pode punir	0	0,0	2	22,2	1	10,0	3	12,5
Efeito negativo da punição	0	0,0	2	22,2	2	20,0	4	16,7
Ausência de generosidade como conduta de pouca gravidade	3	60,0	5	55,6	2	20,0	10	41,7
Generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade	0	0,0	2	22,2	4	40,0	6	25,0
Outros	2	40,0	2	22,2	4	40,0	8	33,3

Voltemos, agora, aos resultados referentes às demais justificativas de nosso estudo.

O *efeito negativo da punição* foi mencionado por 16,7% dos participantes quando justificaram suas respostas: *“Porque, sempre na pressão, o aluno, o filho ou qualquer coisa não atende, só chora, não fala nada. Ai, quando conversa, senta, fala que estava errado, ele aprende. (...) porque, castigando, batendo, essas coisas assim, não adianta”* (Letícia, 10; 9). Como pode ser observado na Tabela 9, apenas os participantes das duas últimas faixas etárias estudadas apresentaram esse tipo de justificativa. Mas por que essa categoria está ausente na menor faixa de idade de nosso estudo? Acreditamos que algumas características da moral heterônoma, tendência dominante nas crianças de 7 anos, merecem destaque para respondermos a essa questão.

Em primeiro lugar, os dados encontrados por Piaget (1932/1994) nos mostram que as crianças de 7 anos costumam declarar-se a favor da punição, principalmente a do tipo expiatória. Como poderiam essas crianças, então, abordar o efeito negativo do castigo? Em segundo lugar, sabemos que a heteronomia é marcada por uma obediência cega às ordens impostas pela autoridade. Nessa fase, as crianças não refletem sobre a razão de ser das regras, já que o que é certo está subordinado à autoridade adulta. Ora, se a punição é geralmente aplicada por uma figura de autoridade, como as crianças de 7 anos

poderiam refletir sobre o efeito do castigo e ainda encontrar pontos negativos na sua aplicação?

A maioria de nossos participantes (41,7%) considerou a *ausência de generosidade como conduta de pouca gravidade* ao responder que a professora não deveria castigar o aluno: “*Porque o que ela fez de errado não foi tão grave. Se ela tivesse batido em alguém, machucado alguém, aí, a professora poderia castigá-la*” (Joana, 10; 4). Fica claro aqui que grande parte de nossos entrevistados, inclusive os mais novos, são capazes de diferenciar a falta de generosidade de transgressões claramente morais (merecedoras de castigo), consideradas graves por eles. De acordo com a distribuição dos dados apresentada na Tabela 9, encontramos uma gênese da categoria: há uma predominância desse tipo de justificativa nas crianças de 7 anos e uma diminuição da mesma opção na faixa etária de 13 anos. Nessa faixa de idade, contudo, encontramos uma porcentagem alta da categoria seguinte da referida tabela: *generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade*, mencionada por 25% dos entrevistados.

Nas justificativas dessa categoria, os participantes ressaltam a espontaneidade, característica da generosidade, para demonstrar a singularidade dessa virtude:

*(...) porque ele não é obrigado a fazer esse favor para o Marcelo. Ele não é obrigado a fazer, mas eu acho que ela poderia chamá-lo e fazer uma conversa, mas não é uma obrigação dele ajudar o outro. Ele ajuda se ele quiser* (Márcio, 13; 3).

Como pode ser observado na Tabela 9, as crianças mais novas de nosso estudo, embora sejam capazes de diferenciar a falta de generosidade de uma transgressão moral, não explicitam que esta se destaca daquela pelo seu caráter de obrigatoriedade, como o fazem os participantes de 10 e 13 anos de idade.

Destaquemos, enfim, algumas justificativas incluídas na categoria *outros*.

A *ausência de generosidade* foi utilizada como justificativa pelos dois participantes de 7 anos que optaram pela punição. Um deles mencionou, ainda, a *aprendizagem da generosidade* como uma segunda razão para a resposta que apresentou.

Um participante de 10 anos e um outro entrevistado da maior faixa etária de nosso estudo ressaltaram as condições de quem não manifestou a generosidade para explicarem o motivo pelo qual o aluno não deveria ser punido por sua professora: “(...) *porque ele era muito pequeno, aí, ele não sabia. A professora deveria ensinar. Porque ele pode não ter aprendido isso*” (Leonardo, 10; 3).

Por fim, procuramos averiguar se, para os participantes, a ausência de punição deve ser estendida a qualquer tipo de transgressão ou deve ser restrita a uma situação de falta de generosidade. Vale ressaltar que essa última pergunta foi feita apenas aos entrevistados que *não* optaram pela punição nas perguntas anteriores. Vejamos os resultados encontrados.

A grande maioria de nossos participantes (95,5%) respondeu que a ausência de punição não deve ser estendida a qualquer situação. Apenas um entrevistado de 10 anos sugeriu a ausência de castigo para todas as transgressões. Mais uma vez, a maior parte dos participantes parece distinguir a falta de generosidade de outras situações. Tal fato fica ainda mais claro quando analisamos a primeira categoria de justificativa da Tabela 10.

Tabela 10

*Ausência de punição para outras situações: distribuição das justificativas dos participantes conforme a idade*

Justificativa	7 anos		10 anos		13 anos		Geral	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Diferenciação da ausência de generosidade de transgressões merecedoras de punição	1	50,0	4	50,0	8	80,0	13	65,0
Efeito negativo da punição	0	0,0	1	12,5	2	20,0	3	15,0
Outros	1	50,0	3	37,5	2	20,0	6	30,0

A maioria dos entrevistados (65%) apresentou uma *diferenciação da ausência de generosidade de transgressões merecedoras de punição* como justificativa: “*Porque bater é uma coisa errada. Não ajudando, ela não estava fazendo uma coisa boa, mas também não estava errada. É uma coisa menos grave, entendeu?*” (Alice, 13; 10). Essa diferenciação parece girar em torno da oposição entre deveres negativos e positivos. Segundo La Taille (2006a), “para os primeiros, há regras, mas nem sempre para os segundos” (p. 11). O ato de bater, citado como exemplo por Alice, está relacionado a um dever negativo: não se deve bater no outro. Há aí uma regra justa, e quem não a cumpre age de forma errada, conforme afirma nossa participante. A generosidade, por sua vez, como já vimos, não é exigida, apenas esperada e admirada. Por isso, a referida entrevistada ressalta que quem não manifesta essa virtude não faz uma boa ação, mas também não age de forma errada. Márcio (13; 3) também compara a mesma transgressão com a ausência de generosidade: “*Porque, se ele batesse em um menino, iria machucar o menino, iria provocar. Nessa outra, não, era um favor que ele podia fazer. Briga não é um favor, é uma coisa que ninguém gosta*” (Márcio, 13; 3). Percebemos, ainda, que alguns participantes fazem essa diferenciação com base na experiência vivida: “*Porque, para a coordenação, vão casos mais difíceis como a menina que bateu na outra*” (Tatiana, 13; 7).

Como pode ser verificado na Tabela 10, embora essa categoria prevaleça na idade de 13 anos, esse tipo de justificativa foi encontrado com uma porcentagem alta em todas as faixas etárias estudadas. Nossos dados parecem ir ao encontro dos resultados obtidos na pesquisa sobre generosidade, realizada por La Taille et al. (1998), com crianças de 6 a 12 anos. Os autores constataram que a maior parte dos participantes de todas as idades pesquisadas são capazes de distinguir ações inspiradas pela generosidade de ações inspiradas pela obediência a uma regra justa e que os mesmos participantes, conforme já comentamos anteriormente, sugerem que apenas o ato injusto seja punido.

O *efeito negativo da punição* foi ressaltado por 15% dos participantes. Aqui, mais uma vez, essa justificativa só foi encontrada nas duas últimas faixas etárias do estudo.

Na última categoria da Tabela 10, *outros*, destacamos que dois participantes (ambos com 10 anos de idade) mencionaram a *generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade* para justificarem suas respostas.

Um participante de 10 anos e um outro entrevistado de 13 anos ressaltaram as condições de quem não manifestou a generosidade, ao apontarem as razões de suas decisões: *“Porque a Patrícia poderia estar carregando os materiais dela também, e não daria para ela carregar os materiais da colega. Poderiam estar pesados, não é? Aí, ela não poderia ajudar a colega, e a professora não poderia ter percebido isso”* (Eliza, 10; 9).

Vale ressaltar, ainda, que alguns participantes apresentaram mais de uma justificativa para suas respostas e que dois entrevistados das duas primeiras faixas etárias estudadas não justificaram suas decisões.

Finalizamos aqui o capítulo referente à apresentação e à discussão dos resultados da pesquisa. Passemos, então, às considerações finais de nosso trabalho.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo era investigar, em um contexto psicogenético, os juízos de crianças e adolescentes relacionados à generosidade e averiguar o lugar ocupado por essa virtude no universo moral dos participantes. Para tanto, realizamos quatro estudos, utilizando histórias que abordavam temas referentes à generosidade, encontrados na literatura pesquisada. Fazemos, então, uma breve apresentação dos principais resultados obtidos.

- *Estudo 1: A generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse*

Neste estudo, a grande maioria dos participantes (80%) optou pela generosidade em detrimento da satisfação do próprio interesse. Embora a decisão por essa virtude tenha predominado em todas as faixas de idade investigadas, houve uma diminuição da porcentagem referente a esse tipo de resposta na faixa etária intermediária de nossa pesquisa.

A maior parte dos entrevistados (70%) mencionou as *condições de quem precisava de ajuda* para justificar a opção pela generosidade. A *reciprocidade* e a *possibilidade de adiar a satisfação do próprio interesse* também foram apresentadas como motivos para a manifestação da ação generosa por 16,7% e 36,7% dos participantes, respectivamente. Todos os entrevistados que decidiram pela satisfação do próprio interesse ressaltaram as *condições de quem precisava tomar a decisão* em suas justificativas. Vale frisar que não encontramos uma evolução clara em função da idade nas respostas apresentadas acima.

- *Estudo 2: A generosidade em contraposição à obediência à autoridade*

Aqui, 56,6% dos participantes decidiram pela ação generosa em detrimento da obediência a uma autoridade. A distribuição das respostas apresentadas por faixa etária aponta para uma gênese: há uma predominância da opção pela obediência nas crianças de 7 anos e uma diminuição da mesma opção na faixa de idade de 13 anos. A faixa etária intermediária da pesquisa, por sua vez, mostrou-se igualmente dividida entre os dois elementos contrapostos: metade dos participantes de 10 anos decidiu pela generosidade enquanto a outra metade optou pela obediência à autoridade.

Ao analisarmos o conteúdo das respostas que apontam para a generosidade, também encontramos uma gênese. A maioria dos entrevistados mais novos sugere que a ação generosa seja realizada burlando-se a autoridade. Essa sugestão, no entanto, diminui com a idade, inexistindo entre os participantes mais velhos de nossa pesquisa.

A maior parte das justificativas apresentadas neste estudo (43,3%) refere-se às *conseqüências negativas para quem precisava tomar a decisão*. Esse tipo de justificativa predomina na idade de 7 anos e diminui nas faixas etárias seguintes, apontando, portanto, para uma gênese. Vale destacar, ainda, que, enquanto alguns participantes das duas primeiras faixas de idade apresentaram razões que apontam para uma *obediência cega às regras impostas pela autoridade*, entrevistados da última idade pesquisada ressaltaram que *as regras impostas pela autoridade são passíveis de modificação*. As *condições de quem precisava de ajuda* e a *reciprocidade* também foram mencionadas como motivos para a manifestação de generosidade, abarcando 36,7% e 16,7% das justificativas dos participantes, respectivamente.

- *Estudo 3: Generosidade para com amigo, desconhecido e inimigo*

Ao compararmos os resultados referentes às situações de amizade, ausência de vínculo e inimizade, notamos que a resposta predominante na primeira situação é a *divisão igual* do lanche, sugerida por metade de nossos entrevistados. Na ausência de vínculo, todavia, a maior parte dos participantes (43,3%) sugeriu a *divisão desigual para menos*. E, na situação de inimizade, a *ausência de generosidade* prevaleceu, já que foi indicada por 73,3% dos entrevistados.

Ao observarmos a distribuição das respostas por idade, verificamos que, nas duas primeiras faixas etárias, a opção predominante na condição de amizade (*divisão igual*) difere da opção mais comum na situação de ausência de vínculo. Nessa situação, a categoria predominante entre as respostas dos participantes de 7 anos foi a *ausência de generosidade*, e a opção mais comum na faixa de idade de 10 anos foi a *divisão desigual para menos*. Na última faixa de idade, todavia, a resposta preponderante nas referidas situações é a mesma (*divisão desigual para menos*), o que demonstra que a ausência de vínculo não influencia os juízos da maioria dos participantes mais velhos de nosso estudo. Já na condição de inimizade, a resposta mais comum nas três faixas etárias pesquisadas foi a *ausência de generosidade*. Tal resposta difere das opções predominantes nas situações de amizade e ausência de vínculo nas faixas de idade de 10 e 13 anos e é diferente da opção mais comum na condição de amizade na idade de 7 anos. Tal fato indica a influência da inimizade nas respostas da maioria dos participantes de todas as idades estudadas.

As *condições de quem precisava de ajuda* foram mencionadas pelos participantes nas três situações para justificar a opção pela generosidade. Notamos, no entanto, que a porcentagem referente a essa justificativa diminuiu em função da situação apresentada: foi mencionada por 73,3% dos entrevistados, na condição de amizade; por 46,7%, na ausência de vínculo; e por apenas 10% dos participantes, na situação de inimizade. A *reciprocidade* também foi uma justificativa comum às três situações: 16,7% dos entrevistados mencionaram essa razão, na condição de amizade; 23,3%, na ausência de vínculo; e 10%, na situação de inimizade. Vale ressaltar, ainda, que encontramos uma porcentagem alta de justificativas referentes ao tipo de vínculo ou à sua ausência nas três situações: a *amizade* abarcou 53,3% das justificativas na primeira situação, a *ausência de vínculo* foi mencionada por metade dos participantes na segunda situação, e a *inimizade* compreendeu 76,7% das justificativas na terceira situação.

- *Estudo 4: Ausência de generosidade e punição*

Apenas 10% dos entrevistados sugeriram a *punição* como consequência da ausência de generosidade. A maior parte deles (73,3%) indicou a *conversa* para a mesma situação. Vale destacar que, embora a opção pela *conversa* tenha predominado em todas as faixas etárias, há uma clara evolução dessa resposta em função da idade: enquanto 40% das crianças de 7 anos optaram pela *conversa*, 80% dos entrevistados de 10 anos e 100% dos participantes de 13 anos fizeram a mesma opção.

A maior parte das justificativas apresentadas pelos entrevistados (40%) referem-se às *condições de quem precisava de ajuda*. A *reciprocidade*, a

*aprendizagem da generosidade* e a *ausência de generosidade* também foram mencionadas pelos entrevistados, abarcando 10%, 16,7% e 23,3% das justificativas, respectivamente.

Ao investigarmos se, para os participantes que não sugeriram a punição espontaneamente, a ausência de generosidade é merecedora de castigo, verificamos que a resposta *não* foi apresentada por 91,7% dos entrevistados. Embora a resposta negativa predomine em todas as faixas etárias pesquisadas, há uma diminuição dessa opção na menor faixa de idade de nosso estudo.

A maioria dos participantes (41,7%) considerou a *ausência de generosidade como conduta de pouca gravidade*, ao negar a punição para a situação apresentada. Esse tipo de justificativa foi apresentado por entrevistados de todas as faixas etárias. A *generosidade como valor desprovido de obrigatoriedade* foi uma das razões apontadas para a ausência de punição por 25% dos participantes. Vale destacar, ainda, que 12,5% dos entrevistados alegaram que *a professora não pode punir*, e 16,7% deles mencionaram o *efeito negativo da punição*, ao justificarem suas respostas. É importante ressaltar que as três últimas justificativas destacadas aqui só apareceram nas duas últimas faixas de idade pesquisadas.

Por fim, verificamos que a grande maioria dos participantes (95,5%) que optaram pela ausência de punição para a ausência de generosidade não estenderia a mesma opção para qualquer situação.

A maior parte dos entrevistados (65%) justificou sua resposta a partir de uma *diferenciação da ausência de generosidade de transgressões merecedoras de punição*. Embora esse argumento tenha prevalecido na idade de 13 anos, esse tipo de justificativa foi encontrado com uma porcentagem alta

em todas as faixas etárias. O *efeito negativo da punição* foi ressaltado por 15% dos participantes. Essa justificativa, por sua vez, foi encontrada apenas nas idades de 10 e 13 anos.

De posse dos resultados encontrados em nossa pesquisa, podemos afirmar que a generosidade faz parte do universo moral infantil. A alta porcentagem de participantes de 7 anos que optam por essa virtude em detrimento da satisfação do próprio interesse demonstra que a ação generosa é valorizada pela criança pequena. O que nossos dados parecem apontar, todavia, é que, em conflito com uma ordem imposta pela figura de autoridade, a opção pelo ato generoso tende a cair para segundo plano. O mesmo não acontece com os adolescentes, que tendem a manter a opção pela generosidade mesmo quando a manifestação dessa virtude vai de encontro a uma regra estabelecida pelo adulto.

Essa diferença pode ser explicada pelas características da heteronomia e da autonomia, evidenciadas nas justificativas apresentadas pelos participantes. A obediência cega às regras da autoridade e o medo do castigo, típicos de uma moral heterônoma, podem ser constatados nas justificativas dos participantes das duas primeiras faixas etárias. Grande parte dos entrevistados mais velhos, contudo, consideram que as regras impostas pela autoridade são passíveis de modificação, apresentando, assim, sinais de autonomia moral.

A predominância da opção pela generosidade por parte dos participantes de 13 anos nos dois primeiros estudos realizados nos leva a considerar, também, a possibilidade de essa virtude ser um valor central nas representações de si dos adolescentes. Essa hipótese ganha força ao verificarmos que a maioria desses participantes, ao julgarem se uma pessoa deve ou não ser generosa para com outra, não são influenciados pela

ausência de vínculo, o que não acontece com os entrevistados de 7 e 10 anos de idade. A mesma hipótese, contudo, passa a ser rechaçada ao averiguarmos que, na situação de inimizade, os adolescentes, como os participantes das outras duas faixas etárias, não mantêm a opção por essa virtude.

Dos resultados encontrados, destacamos, também, que a criança pequena não só compreende e valoriza a generosidade como é capaz de diferenciar a falta dessa virtude de transgressões merecedoras de punição. Todos os participantes de 7 anos que não sugeriram a punição na situação apresentada consideraram a ausência de generosidade como conduta de pouca gravidade, comparando-a com transgressões claramente morais. Tais participantes, no entanto, não explicitaram que essas transgressões se diferenciam da falta de generosidade pelo seu caráter de obrigatoriedade, como o fizeram os participantes de 10 e 13 anos.

Convém ressaltar ainda que, nos quatro estudos realizados, as condições de quem precisava de ajuda foram mencionadas por participantes de todas as faixas etárias para justificar a opção pela generosidade. Ao falarem dessas condições, nossos entrevistados demonstram uma comoção com o estado do outro, o que nos remete ao sentimento de simpatia. Considerando que esse tipo de justificativa prevaleceu sobre os demais na maioria das situações apresentadas, nossos dados parecem apontar, portanto, para a íntima relação desse sentimento com a virtude generosidade.

A reciprocidade, embora tenha sido ressaltada por uma porcentagem pequena de entrevistados, também foi uma justificativa comum a todos os estudos realizados. Tal justificativa, conforme elucidamos anteriormente, demonstra que a generosidade expressa por alguns entrevistados parece aproximar-se da idéia de solidariedade, já que eles tendem a ajudar o outro para que, em circunstâncias semelhantes, sejam ajudados também.

Embora os resultados de nossa pesquisa tragam considerações importantes a respeito do lugar da generosidade no desenvolvimento moral da criança e do adolescente, vale frisar que, em face do número relativamente pequeno de participantes, os dados obtidos devem ser apreciados em seu conjunto com certa cautela. Esta investigação apresenta apenas uma abordagem inicial ao estudo das virtudes e, em especial, da generosidade. Acreditamos que novas pesquisas sobre o tema em questão devem ser desenvolvidas com um maior número de entrevistados. Uma investigação dos juízos relacionados à generosidade em participantes com idades consecutivas também se mostra interessante, já que, assim, poderíamos verificar em quais idades ocorrem as mudanças nos tipos de respostas relativos à referida virtude. Uma pesquisa com tal delineamento, possivelmente, esclareceria se as hipóteses que levantamos no estudo 1, por exemplo, fazem sentido. Lembremos que, nesse estudo (que versa sobre a generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse), nos chamou a atenção a porcentagem inferior de respostas de generosidade na faixa etária de 10 anos quando comparada com as porcentagens das demais faixas de idade investigadas. Levantemos, agora, algumas questões que podem suscitar outros estudos subseqüentes.

Se mantivéssemos os temas referentes à generosidade investigados neste trabalho e alterássemos apenas os conteúdos das histórias utilizadas para pesquisá-los, obteríamos resultados diferentes? Sejamos mais claros e analisemos pequenos detalhes de algumas histórias. Se, na história do estudo 1, o personagem precisasse abdicar de ir à praia para cuidar de uma pessoa idosa e enferma e não para brincar com uma criança de sua idade, a maior parte de nossos participantes manteria a opção pela generosidade? Se a satisfação do próprio interesse não pudesse ser adiada, a generosidade permaneceria no primeiro plano? Se a figura de autoridade, na história do estudo 2, fosse representada pelo pai ou pela mãe do personagem e não por sua professora, obteríamos os mesmos

dados? Se o amigo, o desconhecido ou o inimigo do personagem, na história do estudo 3, não tivessem a sua idade, o tipo de vínculo ou a sua ausência influenciaria os juízos de nossos entrevistados? Se as condições do personagem que carecia de ajuda na história do estudo 4 fossem mais graves, a ausência de punição predominaria entre as respostas de nossos participantes? E se, em todas as histórias contadas, o personagem que carecia de ajuda fosse do sexo oposto ao do personagem que poderia manifestar a generosidade, encontraríamos as mesmas respostas?

Para respondermos a essas questões, sugerimos pesquisas que utilizem histórias com conteúdos diferentes para investigar um mesmo tema. Por exemplo, ao pesquisarmos o lugar que ocupa o valor da generosidade em contraposição à satisfação do próprio interesse, poderíamos utilizar a história deste estudo e elaborar uma outra narração que focasse o referido tema, mas que contivesse detalhes diferentes. Esse tipo de investigação não só aprofundaria nossos conhecimentos sobre o lugar dessa virtude no universo moral infantil como contribuiria para a elaboração de novos aspectos metodológicos na área da psicologia moral.

Novos temas referentes à generosidade devem ser investigados. Em nossa pesquisa, algumas justificativas apresentadas pelos participantes (como, por exemplo, a reciprocidade) levaram-nos a pensar que a disposição para ajudar o outro expressa por eles se aproximava mais da idéia de solidariedade do que da virtude generosidade. Dessa forma, uma pesquisa sobre os juízos de crianças e adolescentes relacionados a esses dois valores mostra-se interessante. Nessa pesquisa, poderíamos, por exemplo, trabalhar com duas situações. A primeira teria como foco a manifestação da generosidade; e a segunda, a ação solidária. Caberia aos participantes da pesquisa julgar qual dos dois atos é o mais admirável. Uma outra proposta de investigação diz respeito ao estudo de sentimentos, como a simpatia, relacionados à generosidade. Ressaltamos,

também, a importância da realização de pesquisas sobre outras virtudes como fidelidade, coragem e humildade. Acreditamos que estudos como esses contribuirão para a expansão do campo das pesquisas que se dedicam à moralidade.

Por fim, vale acrescentar que os subsídios teórico-metodológicos resultantes deste trabalho constituem o ponto de partida para a elaboração de um programa de educação moral que contemple a generosidade e considere o processo de desenvolvimento infantil. A inclusão dessa virtude nas propostas pedagógicas contemporâneas certamente enriquecerá a formação moral e ética de crianças e adolescentes.

## 7. REFERÊNCIAS

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

Alencar, H. M. & 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.

Araújo, U. F. (1996). O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 105-135). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna.

Aristóteles (1992). *Ética a nicômacos* (2ª ed., M. G. Kury, Trad.). Brasília: Universidade de Brasília. (Trabalho original publicado em 384-322 a.c.).

Bennett, W. J. (1995). *O livro das virtudes*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Biaggio, A. M. B. & Monteiro, J. K. A. (1998). Psicologia do Desenvolvimento no Brasil e no Mundo. In M. L. S. Moura, J. Correa & A. Spinillo (Orgs.), *Pesquisas Brasileiras em Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 15-31). Rio de Janeiro: Eduerj.

Branco, A. U. A. & Mettel, T. P. L. (1984). Comportamento pró-social: um estudo com pré-escolares. *Psicologia*, 10 (1), 43-61.

Brasil (1996). *Resolução 196/1996 do Ministério da Saúde. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília: MS. Disponível em: <http://www.conselho.saude.gov.br/>

Brasil (1997). Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil (2000). *Resolução 016/2000 do Conselho Federal de Psicologia. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em Psicologia com seres humanos*. Brasília: CFP.

Cecconello, A. M. & Koller, S. H. (2000). Competência social e empatia: um estudo sobre resiliência com crianças em situação de pobreza. *Estudos de Psicologia*, 5 (1), 71-93.

Comte-Sponville, A. (1995). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Cortella, M. S. & La Taille, Y. (2005). *Nos labirintos da moral*. Campinas: Papyrus.

Delval, J. (2002). *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças* (F. Murad, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Dias, A. C. F. (2002). *Estudo psicológico sobre o lugar das virtudes no universo moral aos 7 anos de idade: as crianças da 1ª série discutem coragem e generosidade*. Dissertação de Mestrado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Eisenberg, N. (1979). Development of children's prosocial judgment. *Developmental psychology*, 15 (2), 129-137.

Eisenberg, N. (1983). Children's differentiations among potential recipients of aid. *Child Development*, 54, 594-602.

Eisenberg-Berg, N. & Hand, M. (1979). The relationship of preschoolers reasoning about prosocial moral conflicts to prosocial behavior. *Child Development*, 50, 353-363.

Freitag, G. B. (1993). *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola*. São Paulo: Cortez.

Freitas, L. (2003). *A moral na obra de Piaget: um projeto inacabado*. São Paulo: Cortez.

Gilligan, C. (1982). *Uma voz diferente* (N. C. Caixeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.

Godbout, J. T. (1992). *O espírito da dádiva* (J. P. Cabrera, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.

Houaiss, A. & Villar, M. S. (2001). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Kamii, C. & Kato, Y. (2005). Bom comportamento não é suficiente. *Pátio Educação Infantil*, Ano III (7), 16-19.

Kant, E. (1980). Fundamentação da metafísica dos costumes. In *Os pensadores* (Vol.2, pp.101-162), (P. Quintela, Trad.). São Paulo: Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1785).

Kohlberg, L. (1992). *Psicologia del desarrollo moral*. Spain: Desclée de Brouwer.

Koller, S. H. & Bernardes, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Einsenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*, 2 (2), 223-262.

La Taille, Y. (1992). Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In Y. La Taille, M. H. Oliveira & H. Dantas (Orgs.). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 47-73). São Paulo: Summus.

La Taille, Y. (1995). Educação moral: família e escola. *Dois pontos*, 92-94.

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*, n. 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. (2002a). Cognição, afeto e moralidade. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T. C. Rego (Orgs.), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea* (pp. 135-158). São Paulo: Moderna.

La Taille, Y. (2002b). Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. *Educar*, n. 19, 23-37, Curitiba: Editora da UFPR.

La Taille, Y. (2002c). *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis: Vozes.

La Taille, Y. (2004, Setembro). Palestra *Violência e Moralidade*, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo.

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., 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.

La Taille, Y., Souza, L. S. & Vizioli, L. (2004). Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. *Educação e Pesquisa*, 30 (1), 91-105.

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.

O mar dos mortos (2005, Janeiro 5). *Revista Veja* (pp. 46-57). São Paulo: Abril, ed. 1886, ano 38, n. 1.

Menin, M. S. S. (1996). Desenvolvimento moral. In L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 37-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Montangero, J. & Maurice-Naville, D. (1998). *Piaget ou a inteligência em evolução* (F. Becker & T. B. I. Marques, Trad.). São Paulo: Artmed. (Trabalho original publicado em 1994).

Nucci, L. (2000, Julho). Apresentação oral no *III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento*, realizado na cidade de Niterói, RJ.

Piaget, J. (s.d.). Introdução: Os problemas e os métodos. In *A representação do mundo na criança* (pp. 5-28), (R. Fiúza, Trad.). Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original publicado em 1926).

Piaget, J. (1954). *Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant*. Paris: Centre de Documentation Universitaire de la Sorbonne (Paris V).

Piaget, J. (1983). Problemas de Psicologia Genética. In *Os pensadores* (pp. 209-294), (2ª ed., C. E. A. Di Piero, Trad.). São Paulo: Abril Cultural. (Trabalho original publicado em 1972).

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (2ª ed., E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).

Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral (M. S. S. Menin, Trad.). In L. Macedo (Org.), *Cinco estudos de educação moral* (pp. 2-36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930).

Piaget, J. (1998). O espírito de solidariedade e a colaboração internacional. In S. Parrat-Dayán & A. Tryphon (Orgs.), *Sobre a pedagogia* (pp. 59-78). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1931).

Piaget, J. (1998). *Para onde vai a educação?* (14ª ed., I. Braga, Trad.). São Paulo: José Olympio. (Trabalho original publicado em 1948).

Santana, P. R.; Otta, E. & Bastos, M. F. (1993). Um estudo naturalístico de comportamentos empáticos em pré-escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (3), 575-586.

Smith, A. (1999). *Teoria dos sentimentos morais*. (L. Luft, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1759).

*SPSS for Windows – Statistical Package for Social Sciences* (1999). Base 10.0. Application Guide. Chicago, IL.

Tognetta, L. R. P. (2003). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo: Fapesp.

Tognetta, L. R. P. (2006). *Sentimentos e virtudes: um estudo sobre a generosidade ligada às representações de si*. Tese de Doutorado não-publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tugendhat, E. (1996). *Lições sobre ética* (Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Walker, L. J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: a critical review. *Child Development*, 55 (3), 677-691.



Modelo do pedido de autorização para a realização da coleta de dados na escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Vitória, abril de 2005.

Ilmo Sr (Ilma Sr<sup>a</sup>) *nome do diretor (a)*

Diretor (a) da Escola *(nome da escola)*

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria autorização para a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. O referido projeto faz parte da dissertação de mestrado da aluna Liana Gama do Vale, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar.

Encaminhamos, a seguir, alguns dados do projeto e, caso seja necessária alguma informação complementar, estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Contando com a sua colaboração, agradecemos desde já.

---

Liana Gama do Vale  
Aluna do PPGP/ CCHN/ Ufes

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar  
Professora do PPGP/ CCHN/ Ufes

### 1. Dados de identificação

Responsável pela coleta de dados: Liana Gama do Vale, matrícula 2004130383, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ CCHN/ UFES.

Contato: (27) 3325-6771/ 9952-3932

E-mail: [lianadovale@yahoo.com.br](mailto:lianadovale@yahoo.com.br)

### 2. Objetivo geral da pesquisa

Investigar a gênese dos juízos relacionados à generosidade em crianças e adolescentes.

### 3. Participantes da pesquisa

Participarão de nossa pesquisa 30 alunos de 7; 10 e 13 anos, igualmente divididos quanto ao sexo e à idade, conforme podemos observar na Tabela A1. Com base nas variáveis mencionadas, os alunos serão selecionados por meio de um sorteio.

Tabela A1

*Distribuição dos participantes da pesquisa de acordo com idade e sexo*

Idade	Sexo		Total
	Masculino	Feminino	
7	5	5	10
10	5	5	10
13	5	5	10
Total	15	15	30

### 4. Descrição dos instrumentos e procedimentos aos quais os participantes serão submetidos

Serão realizadas entrevistas individuais, com duração aproximada de 35 minutos. As questões de investigação serão baseadas em histórias que envolvem o tema da generosidade. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

Solicitamos uma sala vazia para que possamos entrevistar os alunos. Uma vez que as entrevistas serão individuais, não há necessidade de um espaço amplo. O mais importante é que seja um ambiente silencioso.

Destacamos que o horário para a realização da coleta de dados será organizado de forma a não prejudicar as atividades escolares dos participantes.

### **5. Compromissos da pesquisadora**

Esclarecemos que os dados obtidos durante a coleta receberão tratamento estritamente científico. A gravação e a transcrição das entrevistas não comprometerão o anonimato dos participantes, visto que não será atrelado às respostas nenhum tipo de identificação dos entrevistados. Ressaltamos ainda que o nome da instituição não será citado ao apresentarmos o presente trabalho.

Asseguramos que o aluno poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

É útil saber que a possibilidade de ocorrer algum tipo de problema psicológico no participante decorrente do procedimento utilizado é bastante remota. No entanto, caso apareça algum problema relacionado à pesquisa, assumiremos a responsabilidade, e o aluno entrevistado receberá acompanhamento psicológico.

### **6. Benefícios esperados**

Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos, periódicos científicos e em discussões nas escolas, contribuindo, assim, para a ampliação do corpo de conhecimentos que se têm produzido sobre o tema em questão. Esperamos que nosso estudo possa trazer importantes subsídios para propostas de educação moral que contemplem virtudes como a generosidade.

## 7. Pedido de autorização

Prezado (a) Diretor (a),

Caso esteja de acordo com a participação desta escola na presente pesquisa, favor preencher o documento a seguir em duas vias:

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a participação da Escola (*nome da escola*) no projeto de pesquisa intitulado *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*.

Vitória, abril de 2005.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) diretor (a) da escola

**Apêndice B.**

---

Modelo do termo de consentimento dos pais ou responsáveis legais para a participação dos alunos na pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Vitória, abril de 2005.

Prezado (a) Senhor (a),

Vimos, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria autorização para que seu (sua) filho (a) participe da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*. O referido projeto faz parte da dissertação de mestrado da aluna Liana Gama do Vale, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar.

Encaminhamos, a seguir, alguns dados do projeto e, caso seja necessária alguma informação complementar, estaremos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Contando com a sua colaboração, agradecemos desde já.

---

Liana Gama do Vale  
Aluna do PPGP/ CCHN/ Ufes

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar  
Professora do PPGP/ CCHN/ Ufes

### **1. Dados de identificação**

Responsável pela coleta de dados: Liana Gama do Vale, matrícula 2004130383, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Psicologia/ CCHN/ UFES.

Contato: (27) 9952-3932

E-mail: [lianadovale@yahoo.com.br](mailto:lianadovale@yahoo.com.br)

### **2. Objetivo geral da pesquisa**

Investigar a gênese dos juízos relacionados à generosidade em crianças e adolescentes.

### **3. Descrição dos instrumentos e procedimentos aos quais seu filho será submetido**

Serão realizadas entrevistas individuais, com duração aproximada de 35 minutos. As questões de investigação serão baseadas em histórias que envolvem o tema da generosidade. As entrevistas serão gravadas e, posteriormente, transcritas.

É importante destacar que a coleta de dados será realizada dentro da própria escola de seu filho. O horário para a realização das entrevistas será organizado de forma a não prejudicar as suas atividades escolares.

### **4. Compromissos da pesquisadora**

Esclarecemos que os dados obtidos durante a coleta serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa. A gravação e a transcrição das entrevistas não comprometerão o anonimato dos participantes, visto que não será atrelado às respostas nenhum tipo de identificação dos entrevistados.

Asseguramos que seu filho poderá desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

É útil saber que a possibilidade de ocorrer algum tipo de problema psicológico no participante decorrente do procedimento utilizado é bastante remota. No entanto, caso apareça algum problema relacionado à pesquisa, assumiremos a responsabilidade, e seu filho receberá acompanhamento psicológico.

### **5. Benefícios esperados**

Os resultados da pesquisa serão divulgados em congressos, periódicos científicos e em discussões nas escolas, contribuindo, assim, para a ampliação do corpo de conhecimentos que se têm produzido sobre o tema em questão. Esperamos que nosso

estudo possa trazer importantes subsídios para propostas de educação moral que contemplem virtudes como a generosidade.

## 6. Termo de consentimento

Prezado (a) Senhor (a),

Caso esteja de acordo com a participação de seu (sua) filho (a) na presente pesquisa, favor preencher o documento a seguir em duas vias e devolvê-lo à secretaria da escola.

Eu, \_\_\_\_\_ (*nome do pai, da mãe ou do responsável*), R.G. \_\_\_\_\_, Órgão Emissor \_\_\_\_\_, declaro concordar que meu (minha) filho (a) participe da coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado *Desenvolvimento moral: a generosidade sob a ótica de crianças e adolescentes*, conforme termos anteriormente discriminados.

Vitória, abril de 2005.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pai, da mãe ou do responsável

Protocolos das entrevistas dos participantes da pesquisa

Categorias resumidas de análise das entrevistas

O CD digitalizado abaixo contém duas pastas. A primeira pasta (Apêndice C) contém 30 arquivos, correspondentes aos 30 protocolos das entrevistas dos participantes da pesquisa. A segunda pasta (Apêndice D) contém um arquivo, com as categorias resumidas de análise das entrevistas.

No que diz respeito aos protocolos das entrevistas, é útil saber que não transcrevemos as histórias apresentadas aos participantes, apenas as questões referentes a cada instrumento seguidas das respostas e das justificativas dos entrevistados. Vale ressaltar que, durante a leitura das entrevistas, a letra “E” deve ser entendida como “entrevistador”, e a letra “P”, como participante. Optamos por destacar as respostas dos entrevistados com letra em negrito e itálico. Os nomes dos participantes apresentados em todos os protocolos são fictícios para não comprometermos o seu anonimato.