

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA

Cristiane Pereira Marquezini

**DESENVOLVIMENTO MORAL E PRECONCEITO: UM
ESTUDO SOBRE OS JUÍZOS DE CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.**

Marília (SP)

2013

Cristiane Pereira Marquezini

**DESENVOLVIMENTO MORAL E PRECONCEITO: UM
ESTUDO SOBRE OS JUÍZOS DE CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Doutor em Educação. (Área de concentração: Ensino na educação brasileira; Linha de pesquisa: Ensino, aprendizagem escolar e desenvolvimento humano).

Orientador: Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya

Apoio Financeiro: CAPES

Marília (SP)
2013

Marquezini, Cristiane Pereira

M357d Desenvolvimento moral e preconceito: um estudo sobre os juízos de crianças do ensino fundamental de uma escola inclusiva / Cristiane Pereira Marquezini. – Marília, 2013.
184 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2013.

Bibliografia: f. 180-184

Orientador: Adrián Oscar Dongo Montoya.

1. Desenvolvimento moral. 2. Preconceitos. 3. Educação inclusiva. I. Autor. II. Título.

CDD 371.9

Cristiane Pereira Marquezini

**DESENVOLVIMENTO MORAL E PRECONCEITO: UM
ESTUDO SOBRE OS JUÍZOS DE CRIANÇAS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA INCLUSIVA.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya
(Presidente e orientador)

Prof^a. Dr^a. Luciene Regina Paulino Tognetta
(2° Examinador)

Prof^a. Dr^a. Patrícia Unger Raphael Bataglia
(3° Examinador)

Prof^a. Dr^a. Alessandra de Moraes Shimizu
(4° Examinador)

Prof^a. Dr^a. Rita Melissa Lepre
(5° Examinador)

***Para os meus pais porque “Ainda que eu falasse a
língua dos homens, e falasse a língua dos anjos, sem
amor...”***

(Renato Russo, Monte Castelo)

AGRADECIMENTOS

Ao Mestre (Profº. Dr.) Adrián Oscar Dongo Montoya pela orientação.

Às professoras Patricia Unger Raphael Bataglia e Alessandra de Moraes Shimizu, que em momentos diferentes me auxiliaram “nas dores e delícias” de construir uma tese.

À professora Luciene Regina Paulino Tognetta, pelas preciosas e solidárias contribuições na ocasião da qualificação e por ter aceitado participar também da banca de defesa.

À professora Rita Melissa Lepre por ter aceitado o convite de participar da banca de defesa.

Às professoras Eliane Giachetto Saravali e Adriana Braga por terem aceitado o convite para suplência na banca de defesa.

Ao professor Leonardo Lemos de Souza pelas valiosas contribuições teóricas e pelo apoio de sempre.

Aos membros do GEPEGE, em especial, à Sabrina e à Carla pela amizade, por terem me auxiliado com os juízos (juízes) e pela troca de conhecimentos e à Amanda, pela reciprocidade amistosa nos dramáticos momentos finais.

Ao papai, à mamãe, à Gel e ao meu cão Léo, por: TUDO!

À hermana, pelo auxílio bilíngue.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para a construção do estudo, o meu carinho e a minha gratidão.

"No caminho, as crianças me enriqueceram mais do que Sócrates."

(Manoel de Barros)

MARQUEZINI, C. P. *Desenvolvimento moral e preconceito: um estudo sobre os juízos de crianças do ensino fundamental de uma escola inclusiva*. 2013. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília (SP).

RESUMO

O presente estudo teve origem em nossas inquietações sobre a educação inclusiva. Após identificarmos, por intermédio de observações assistemáticas, ações preconceituosas na escola, resolvemos realizar uma pesquisa sobre o preconceito. Dessa forma, como estudiosos do desenvolvimento humano, buscamos compreender o citado fenômeno pela ótica da psicologia moral. Assim, o objetivo principal do nosso trabalho foi verificar se há correlações entre o juízo moral e o juízo do preconceito, nas crianças. Para tanto, foram entrevistadas 40 crianças do ensino fundamental I e II, de uma escola localizada na Capital (SP), que era inclusiva e que orientava o seu projeto pedagógico, bem como as suas práticas educacionais, para o desenvolvimento da autonomia moral dos escolares. Para a coleta de dados, foram utilizadas histórias sobre o juízo moral, desenvolvidas por Piaget (1932/1994), e histórias sobre o juízo do preconceito, construídas e testadas por nós, num estudo-piloto. Após a avaliação das respostas das crianças, pudemos verificar que o juízo moral dos entrevistados tinha tendências à autonomia e à heteronomia moral, dependendo do seu desenvolvimento e demonstrando que há uma evolução na moralidade humana. Os juízos sobre o preconceito, em sua predominância, apontaram que as crianças fizeram juízos com tendências inclusivas. As correlações entre o juízo moral e o juízo do preconceito não foram majoritariamente significativas. Contudo, encontramos correlações entre os juízos da mentira e da justiça com os do preconceito. Acreditamos que apesar da necessidade de outros estudos que corroborem a temática, o juízo moral pode ter relações com o juízo do preconceito. As implicações educacionais da pesquisa atentam para a importância do trabalho com o desenvolvimento moral na educação.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Preconceito. Educação inclusiva.

Marquezini, C. P. Moral development and prejudice: a study on the judgments of elementary school children in an inclusive school. 2013. 184 f. Thesis (Doctor of Education) - Universidade Estadual Paulista, Marília (SP).

ABSTRACT

The present study stemmed from our concerns about inclusive education. After identifying, through unsystematic observations, actions prejudiced in school, we decided to conduct a research on prejudice. Thereby, as scholars of human development, we seek to understand the abovementioned phenomenon from the perspective of moral psychology. Thus, the main objective of our work was to check if there are any significant correlations between moral judgment and the judgment of prejudice in children. To this end, we interviewed 40 children of elementary school I and II, a school located in the Capital (SP), which was inclusive and that guided its pedagogical project, as well as their educational practices to the development of moral autonomy of the school. To collect data, we used stories about moral judgment, developed by Piaget (1932/1994), and stories about the judgment of prejudice, built and tested by us, in a pilot study. After evaluation of children's responses, we observed that the moral judgment of respondents had tendencies toward autonomy and heteronomy moral, depending on your development and demonstrating that there is a psychogenesis in human morality. The judgments about prejudice in its prevalence, showed that children made judgments with inclusive trends. The correlations between moral judgment and judgment of prejudice were not mostly meaningful. However, we find correlations between the judgments of lying and justice with the ones of the prejudice. We believe that despite the need for further studies to corroborate the theme, moral judgment may have relations with the judgment of prejudice. The educational implications of the research look up to the importance of working with the moral development in education.

Keywords: Moral development. Prejudice. Inclusive education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 1 sobre o juízo moral em relação ao roubo no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	59
Tabela 2: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 1 sobre o juízo moral em relação ao roubo no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012	64
Tabela 3: Comparação* entre os juízos da História 1 em relação ao roubo nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	67
Tabela 4: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 2 sobre o juízo moral em relação à mentira no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	68
Tabela 5: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 2 sobre o juízo moral em a mentira no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	72
Tabela 6: Comparação* entre os juízos da História 1 em relação a mentira nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	75
Tabela 7: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 3 sobre o juízo moral em relação as sanções no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	76
Tabela 8: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 3 sobre o juízo moral em relação as sanções no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	80
Tabela 9: Tabela 6: Comparação* entre os juízos da História 3 em relação as sanções entre as nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	84
Tabela 10: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 4 sobre o juízo moral em relação ao conflito entre as justiças distributiva e retributiva no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	85
Tabela 11: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 4 sobre o juízo moral em relação ao conflito entre as justiças distributiva e retributiva no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	89

Tabela 12: Comparação* entre os juízos da História 4 em relação ao conflito entre justiça distributiva e retributiva nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	92
Tabela 13: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 5 sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	94
Tabela 14: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 5 sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	97
Tabela 15: Comparação* entre os juízos da História 5 em relação à justiça entre crianças nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	101
Tabela 16: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 5b sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	102
Tabela 17: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 5b sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	105
Tabela 18: Comparação* entre os juízos da História 6 em relação à justiça entre crianças (História b) nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012...	108
Tabela 19: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 1 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência visual pelo Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	111
Tabela 20: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 1 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência visual pelo Grupo 2, São Paulo, (n = 20), ano 2012.....	117
Tabela 21: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 1 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência visual pelo Grupo 2, São Paulo, (n = 20), ano 2012.....	124
Tabela 22: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 2 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência física pelo Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	124

Tabela 23: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 2 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência física pelo Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	130
Tabela 24: Comparação* entre os juízos da História 2 para a deficiência física, nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	134
Tabela 25: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 3 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência auditiva pelo Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	135
Tabela 26: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 3 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência auditiva pelo Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	141
Tabela 27: Comparação* entre os juízos da História 2 para a deficiência auditiva, nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	146
Tabela 28: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 4 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência auditiva pelo Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	147
Tabela 29: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 3 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência auditiva pelo Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012.....	151
Tabela 30: Comparação* entre os juízos da História 2 para a deficiência mental, nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	155
Tabela 31: Resultados totais sobre o juízo moral em relação ao roubo nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	159
Tabela 32: Resultados totais sobre o juízo moral em relação à mentira nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	160
Tabela 33: Resultados totais sobre o juízo moral em relação às sanções nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	161
Tabela 34: Resultados totais sobre o juízo moral em relação ao conflito entre a justiça retributiva e distributiva nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	161
Tabela 35: Resultados totais sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças (História I) nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	162

Tabela 36: Resultados totais sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças (História II) nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	163
Tabela 37: Resultados totais sobre o juízo do preconceito em relação à deficiência visual nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	164
Tabela 38: Resultados totais sobre o juízo do preconceito em relação à deficiência física nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	165
Tabela 39: Resultados totais sobre o juízo do preconceito em relação à deficiência auditiva nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	166
Tabela 40: Resultados totais sobre o juízo do preconceito em relação à deficiência mental nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	166
Tabela 41: Valores totais sobre todas as deficiências, São Paulo (n = 40), ano 2012.....	168

SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO	15
II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1 A escola inclusiva.....	22
2.2 Estudos sobre o preconceito.....	25
2.3 A psicologia moral.....	33
2.4 A psicologia moral e o preconceito.....	45
III. MÉTODO	48
3.1. A escolha do local para a coleta de dados.....	48
3.2 A escolha dos sujeitos para o estudo.....	49
3.3 Os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados.....	51
3.3.1 Histórias sobre o julgamento do preconceito.....	52
3.3.2 Histórias sobre o julgamento moral.....	54
3.4 Considerações sobre a escola.....	57
IV. ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE OS JUÍZOS MORAIS	58
4.1 O roubo.....	58
4.1.2 Grupo 1.....	59
4.1.3 Grupo 2.....	64
4.1.4 Comparação dos dois grupos.....	67
4.2 A mentira.....	67
4.2.1 Grupo 1.....	68
4.2.2 Grupo 2.....	72
4.2.3 Comparação dos dois grupos.....	74
4.3 As sanções.....	75
4.3.1 Grupo 1.....	76
4.3.2 Grupo 2.....	80
4.3.3 Comparação dos dois grupos.....	84
4.4 A justiça distributiva e retributiva.....	85
4.4.1 Grupo 1.....	85
4.4.2 Grupo 2.....	89
4.4.3 Comparação dos dois grupos.....	92
4.5 A justiça entre crianças.....	93
4.5.1 Grupo 1.....	94
4.5.2 Grupo 2.....	97
4.5.3 Comparação dos dois grupos.....	101

4.6 A justiça entre crianças.(História II).....	102
4.6.1 Grupo 1.....	102
4.6.2 Grupo 2.....	105
4.6.3 Comparação dos dois grupos.....	108
V. ANÁLISE E DISCUSSÕES SOBRE O JUÍZO DO PRECONCEITO.....	110
5.1 O preconceito em relação à deficiência visual.....	111
5.1.2 Grupo 1.....	111
5.1.3 Grupo 2.....	117
5.1.4 Comparação dos dois grupos.....	123
5.2 O preconceito em relação à deficiência física.....	124
2.1 Grupo 1.....	124
5.2.2 Grupo 2.....	129
5.2.3 Comparação dos dois grupos.....	134
5.3 O preconceito em relação à deficiência auditiva.....	135
5.3.1 Grupo 1.....	135
5.3.2 Grupo 2.....	141
5.3.3 Comparação dos dois grupos.....	146
5.4 O preconceito em relação à deficiência mental.....	146
5.4.1 Grupo 1.....	147
5.4.2 Grupo 2.....	151
5.4.3 Comparação dos dois grupos.....	155
VI. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	157
6.1 Forma de análise dos resultados.....	157
6.2 Diferença das freqüências entre o Grupo 1 e o Grupo 2 em relação ao juízo moral	157
6.3 Diferença das freqüências entre o Grupo 1 e o Grupo 2 em relação ao juízo do preconceito.....	164
6.4 Correlações entre o Juízo moral e o Juízo do preconceito.....	169
VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
VIII REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	180
ANEXOS	

I. INTRODUÇÃO

“Eu sempre guardei nas palavras os meus desconcertos”

(Manoel de Barros)

Começamos a tecer indagações sobre o processo de educação inclusiva, na medida em que tivemos contatos de maneira assistemática com educadores e alunos, cujas escolas principiaram a incluir crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEEs), outrora frequentadoras das APAEs (Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais) ou das salas especiais, nas salas de aula regulares das escolas tradicionais.

Tais contatos se deram na ocasião em que fomos supervisores de estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, de um grupo de estudantes do quarto ano do curso de graduação em Psicologia, de uma Instituição privada de ensino superior do interior de São Paulo.

Em nossas práticas de intervenção nas instituições escolares, chamaram-nos a atenção alguns relatos dos estagiários sobre as crianças portadoras de necessidades especiais. Essas crianças incluídas nas escolas eram alvo constante de debates nas supervisões, porque os estagiários se mostravam preocupados com a forma de tratamento que elas recebiam na instituição.

As crianças diagnosticadas como autistas, por exemplo, eram invariavelmente vigiadas por seus pares ou por monitores, na sala de aula e no intervalo para o recreio.

Expliquemos: foi-nos descrito pelos estagiários, os quais observaram as aulas das escolas por nós assistidas, que duas crianças supostamente portadoras de deficiência mental se sentavam numa carteira encostada na parede ao lado de outras, com colegas sentados, de forma que não podiam sair dos seus lugares sem que seus colegas saíssem antes. Essa configuração era usual em todas as aulas e demonstrava o cuidado para que a criança não saísse do seu lugar. Observamos que essa prática com as crianças se repetia nos intervalos para o recreio ou em atividades fora da sala de aula, como nos teatrinhos, nas datas comemorativas e nos horários livres para brincar. Neles, uma monitora sentava as crianças em seu colo e, assim, elas permaneciam até o final das atividades.

Essa prática recorrente, segundo nos informou o estagiário, após indagar da professora, amparava-se na crença de que tais crianças eram perigosas, por ficarem agressivas repentinamente, podendo assim machucar um coleguinha ou causar alguma intercorrência que prejudicasse a ordem escolar.

Outra observação que nos incomodava eram as repetidas narrações dos nossos supervisionandos sobre o fato de essas mesmas crianças, muitas vezes, não receberem material para realizar atividades didáticas, em sala de aula. Questionados, os professores nos respondiam que as crianças não tomavam cuidado com o material e não realizavam as tarefas propostas da forma julgada correta, de maneira que entendiam não ser necessário e nem fazia sentido ministrar-lhes as mesmas atividades dadas às outras crianças.

Verificamos, em nossas visitas às escolas¹, falas e ações de pais os quais não desejavam que seus filhos convivessem com crianças com necessidades educativas especiais, julgadas por eles “inferiores” aos seus filhos. Entendemos que, ao manifestarem tal opinião, os pais revelavam o medo infundado de que sua prole regredisse nos aspectos cognitivos e emocionais, ao conviverem com as crianças incluídas.

Essas atitudes são, a nosso ver, preocupantes, pois nelas estão engendradas formas negativas de se relacionar com as diferenças, num momento em que elas estão sendo incluídas.

Pensamos que a inclusão escolar é parte da inclusão social², práticas essas de extrema pertinência numa sociedade que se quer democrática. Segundo Mantoan (2003), especialista na temática, a inclusão escolar consiste numa prática em que **todas as crianças devem frequentar as salas de aula do ensino regular**, de forma que ninguém fique de fora da escola tradicional.

Essa afirmação está amparada em leis e declarações nacionais e internacionais sobre os direitos das crianças com NEEs, dentre as quais temos: a Constituição da República (BRASIL,1988) que objetiva o pleno

¹ Como supervisores de estágio, visitávamos as instituições atendidas ao término de cada semestre letivo. Nestas ocasiões, eram feitas reuniões com pais, mestres e demais gestores da escola, para troca de informações sobre o andamento das intervenções.

² A Inclusão Social tem por objetivos principais oferecer condições que propiciem as mesmas oportunidades a todos os cidadãos pertencentes a uma sociedade. A população excluída geralmente é aquela que não possui os padrões normativos estabelecidos pelo social (Fontes diversas).

desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1999), que também enfatiza o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito; a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), cujo texto salienta que as crianças com deficiências devem ser atendidas no mesmo ambiente de ensino que todas as demais.

Com base nos documentos descritos, Mantoan (2003) ressalta que o ambiente escolar é que deve se reorganizar para atender à necessidade de todas as crianças, já que a inclusão não afeta apenas a criança incluída, mas todos os alunos, professores e gestores. Além do mais, para a autora, **a escola é o espaço ideal para que todos os pares de crianças convivam de forma a eliminar qualquer forma de discriminação, garantindo o desenvolvimento integral dos pequenos.**

Entendemos que a prática da Educação Inclusiva representa uma conquista em termos de equidade escolar para todas as crianças, constituindo-se num grande avanço, numa sociedade que se quer democrática. Segundo documento elaborado pelo MEC (BRASIL, 2007), a educação Inclusiva é:

“[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (p. 1)

Contudo, apesar da necessidade e da legalidade dessa prática, com a entrada das crianças com NEEs nas escolas regulares, como já relatamos, temos assistido a movimentos de resistência camuflada ou explícita a tal prática.

Da mesma forma como fora observado por nós, em nossas experiências de supervisão de estágio, encontramos também, na literatura científica sobre a temática, questões que alertam para o fato das dificuldades verificadas no

cenário inclusivo (MACHADO, 2006; SEKKEL; ZANELATTO; BRANDÃO, 2010; CROCHÍK, 2009, MACEDO, 2005).

Essas pesquisas evidenciam que os educadores enfrentam dificuldades no manejo didático, metodológico e, principalmente, nas relações sociais, que têm implicações diretas na convivência adequada com as crianças que adentram agora a instituição escolar. Os estudos apontam ainda que os pais e as crianças possuem igualmente dificuldades nas relações com as crianças incluídas.

Entendemos essas atitudes de resistência acarretadas pela inclusão como condutas possivelmente preconceituosas³ dos demais membros da instituição escolar em relação às crianças incluídas.

Várias são as definições do termo **preconceito**; dessa forma, fomos buscar a oficial para a língua portuguesa. De acordo com o dicionário *Houaiss* de Língua Portuguesa (HOUAISS, VILLAR, FRACO, 2008), o preconceito é definido como julgamento ou opinião concebida previamente; opinião formada sem fundamento justo ou conhecimento suficiente (. 597).

Por essas razões, pensamos que o sujeito preconceituoso conceba qualquer diferença como inferior, tachando a pessoa como incapacitada de realizar as tarefas propostas a todos os outros, impossibilitada de se desenvolver plenamente e não portadora dos mesmos direitos que todos os outros cidadãos. Esse pode ser um dos motivos para a resistência que observamos no cotidiano da escola inclusiva, que estamos denominando **preconceito**.

Apesar de haver certa tentativa de camuflar manifestações preconceituosas, acreditamos que o preconceito existe e que se faz necessário buscar alternativas para compreendê-lo, a fim de que possamos ter instrumentos para enfrentá-lo.

Assim, cremos viver num momento que requer reflexão sobre tal assunto, pois as mudanças ocorridas nas leis, objetivando a justiça social em favor das minorias desfavorecidas, provocaram manifestações de preconceito, o que denota e justifica a necessidade de uma melhor compreensão sobre o assunto.

³ Utilizaremos aqui os termos **preconceito** e **discriminação** como sinônimos.

Ao buscarmos na literatura qual seria a proposta para enfrentamento dessa resistência, observamos que os estudiosos da inclusão apostam na convivência (da qual muitas crianças foram privadas, anteriormente, com o advento da educação especial) como a mola propulsora de relações igualitárias, solidárias e não preconceituosas entre os “incluídos” e o público que já frequentava as escolas.

Para nós, a questão da convivência se constitui em importante avanço entre os pares de crianças, na inclusão. Pensamos, contudo, que esta sozinha pode não ser capaz de promover tratamentos adequados direcionados às crianças incluídas. Ponderamos que a convivência por si mesma pode não promover o respeito pela singularidade, pois apenas relacionar-se com a diferença pode não alterar as relações interindividuais, de modo que a estrutura discriminadora permaneça.

Como estudiosos do desenvolvimento infantil, área do conhecimento cuja compreensão julgamos ser condição necessária a todos aqueles que trabalham com a educação, somos de opinião que o desenvolvimento moral, seria capaz de nos oferecer uma explicação à questão que nos intrigava: o preconceito na inclusão. Como sabemos, os estudos de Jean Piaget (1896-1980) demonstram que somente as relações de solidariedade e cooperação são capazes de alterar as noções de respeito.

Assim, recorreremos às pesquisas de Piaget (1932/1994) sobre o juízo moral na criança e realizamos um estudo com a finalidade de entender se o *juízo moral das crianças possui correlações com os seus juízos sobre o preconceito*.

Dessa forma, hipotetizamos que as crianças com juízos morais fundados no respeito mútuo apresentariam juízos favoráveis à inclusão e a superar atitudes preconceituosas, diante das crianças com necessidades educativas especiais. Por seu turno, as crianças com juízos morais fundados no respeito unilateral apresentariam juízos pautados por atitudes preconceituosas e de resistência à inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, no ensino tradicional.

Salientamos, ainda, que efetuamos uma revisão de literatura sobre a temática, a fim de verificar os trabalhos já publicados sobre desenvolvimento

moral e preconceito. Infelizmente, não encontramos investigações científicas que abordassem o nosso problema de pesquisa. Para tanto, resolvemos realizar um estudo de caso numa escola inclusiva, para compreendermos as correlações entre o juízo moral e o juízo do preconceito.

No capítulo II, dissertamos sobre a Fundamentação Teórica do estudo. Discorremos, no primeiro item, acerca da educação inclusiva, descrevendo como as diferenças foram tratadas, no decorrer dos séculos. Após isso, buscamos abordar a proposta inclusiva, apresentando, além das suas concepções e propostas, os obstáculos que tal paradigma de cuidado vem encontrando para a sua implementação exitosa. Na literatura estudada sobre o processo inclusivo nas escolas, deparamo-nos com o fato de o preconceito se constituir numa das variáveis que podem estar dificultando a inclusão. Nessa perspectiva, procuramos entender as possíveis teorias explicativas para a existência de tal fenômeno. Dentre elas, descreveremos, no segundo item, os interessantes estudos de Adorno (1965, 1973 e 1995) e Crochík (1997). Para ambos os autores, o preconceito é um fenômeno de ordem individual e psicológica, que se desenvolve na socialização (formação do superego), cuja principal característica é a **incorporação acrítica da realidade**. Esse fato é decorrente da **personalidade autoritária**. Para Adorno, tal personalidade é contraditória em relação à autoridade. Constatamos que, para ambos os autores, esses aspectos se constituem em terreno propenso para a formação de sujeitos preconceituosos. Acreditamos que estas são importantes constatações para o entendimento do preconceito. No entanto, fornecem explicações que restringem o fenômeno a um produto da estruturação do aparelho psíquico. Assim, buscamos outras respostas para a constituição desse tipo de personalidade, além da empregada pelos autores: a psicanalítica. Pensamos que a psicologia moral pode oferecer contribuições para o entendimento do fenômeno, por isso, nos reportamos a ela.

No terceiro item, discorreremos sobre o desenvolvimento moral, remetendo-nos à obra *O Juízo moral na criança* (1932/1994) de Jean Piaget. Nesse estudo, Piaget demonstra como o juízo moral se instaura de acordo com as relações interindividuais estabelecidas nos ambientes frequentados pela criança, apontando, com estudos experimentais, que as relações de respeito

(mútuo ou unilateral) constituirão tendências a uma moralidade autônoma ou a uma heterônoma. De acordo com essas constatações feitas pelo epistemólogo, como já foi mencionado anteriormente, tentaremos postular teoricamente e depois demonstrar com estudo experimental que as crianças que fazem juízos morais mais evoluídos (com tendências a autonomia moral) possuem maior capacidade inclusiva (tendência a não julgar a diferença, apresentando preconceitos).

No capítulo III, descreveremos o nosso estudo empírico – cujos objetivos eram entender se o desenvolvimento moral possui correlações com o preconceito – para tal, fizemos um estudo de caso numa escola inclusiva e que primava pelo desenvolvimento moral de seus educandos. Realizamos entrevistas clínicas com 40 crianças de idades entre sete e doze anos, subdivididas em dois grupos (Grupo 1 crianças de sete e oito anos e Grupo 2 crianças de nove a onze anos de idade). Tais entrevistas foram divididas em duas partes: na primeira delas, visando avaliar o juízo moral das crianças, compilamos o trabalho de Piaget (1932/1994), utilizando-nos de 6 histórias construídas por ele. Na segunda parte, buscando avaliar ‘o preconceito’ das crianças – o qual chamamos de tendência inclusiva ou não⁴ – adotamos histórias construídas por nós, nas quais os personagens portadores de necessidades educativas especiais, incluídos em escolas regulares, solicitavam a outras crianças para participarem de brincadeiras.

No capítulo IV e no capítulo V realizamos as descrições e análises dos juízos sobre a moral e dos juízos sobre o preconceito do Grupo 1 e do Grupo 2 respectivamente.

No capítulo seguinte VI, por intermédio de testes estatísticos buscamos: a) as associações entre os juízos morais dos dois grupos; b) as associações entre os juízos do preconceito de ambos os grupos e c) as correlações entre os juízos morais e os juízos do preconceito.

⁴ Denominamos os juízos preconceituosos ou não, das crianças por nós avaliadas, como **tendências inclusivas** ou **tendências não inclusivas**, em função de não acharmos apropriado utilizar o termo **preconceito**. Além disso, como o nosso estudo foi efetivado num cenário de educação inclusiva, entendemos que classificar os escolares com tendências à inclusão ou não era mais adequado.

Por fim, dissertaremos sobre as considerações finais do estudo, alertando a instituição escolar para a importância de práticas educativas de respeito mútuo para a superação do preconceito.

II. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Os adejos mais raros se escondem nos emaranhos.”

(Manoel de Barros)

2.1 A escola inclusiva

Um breve histórico de como as diferenças foram tratadas, durante a história, nos aponta os avanços da política de inclusão.

Conforme ressalta Aranha (s/d), amparadas em ideias higienistas e religiosas, propostas de extermínio e caridade permearam as práticas dirigidas à diferença, na Antiguidade. Assim, segundo nos relata Amaral (1995), os estados greco-romanos não permitiam que as pessoas diferentes fossem inseridas na sociedade, a elas cabendo a morte ou o abandono.

Na Idade Média, ainda sob a ótica da filosofia e da religião, observamos pequenas mudanças, que alertavam para o fato de que o deficiente possuía alma. Entretanto, Amaral nos adverte que a situação das diferenças era ambígua, visto que as definições de origens divinas a conceituavam, ora como presença do demônio, ora como manifestação divina.

[...] a Idade Média reconhece a existência da alma no deficiente e prescreve ora a dádiva da caridade, ora o a açoite. Isto porque muitas vezes o deficiente era considerado possuído pelo demônio, pois entendia-se que quando faltavam a razão e a perfeição, aí estava “mal”. Em consequência eram freqüentes os rituais de flagelação. (AMARAL, 1995, p. 48-49).

A medicina começa a estudar as deficiências, uma vez que acreditava que elas poderiam ser tratadas. Contudo, foi no século XIX, com as múltiplas representações desse fenômeno, que a visão de doença é superada, iniciando-se um período no qual ela é vista como estado ou condição (idem, p. 50).

Esse fato dá início às práticas de institucionalização, tendo como objetivo “guardar” para o cuidado e a proteção das dessemelhanças. Notamos,

no entanto, que desde o início são tecidas severas críticas, salientando-se que tais práticas visavam apenas ao enclausuramento do não semelhante. Isso, somado ao alto custo dos internamentos e às políticas de direitos humanos, trouxe novas reflexões sobre a forma de cuidado até então vigente. Ganha força, desse modo, a proposta de desinstitucionalização.

A nova forma de cuidado às diferenças, chamada de paradigma de serviços, resumidamente, tinha como proposta principal utilizar as especialidades médicas, pedagógicas e psicológicas para assistir ao diferente, tornando-o “igual”. Segundo Amaral (1995), essas práticas poderiam ser uma armadilha: na medida em que consistiam em ações que buscavam “completar a falta”, “tornar inteiro”, ou seja, desconsiderar ou desvalorizar a diferença, pretendendo tornar o deficiente igual ao grupo de referência (p.101).

No campo da educação, são criadas as salas de aula especiais e de recursos, para respaldar, com suas técnicas e metodologias adequadas, a política de integração.

Novamente, tal modelo não atende aos ideais de uma educação para todos. Em decorrência, novas críticas ao ideário de igualdade reivindicam uma outra forma de escolarização. Desse modo, é construído um novo paradigma: o de suporte, que propõe a inclusão. Apoiada nos regimes democráticos que demandam políticas que conferem uma situação equitativa a todos os seus cidadãos, essa nova prática, hoje, permeia todas as esferas sociais.

Assim, as diversidades culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero são cada vez mais observadas e estudadas, para que todas as necessidades dos indivíduos sejam atendidas. É dentro desse contexto que surge a inclusão também no campo da educação.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003) insiste que a inclusão consiste numa prática em que **todas as crianças** devem frequentar as salas de aula do ensino regular, de tal maneira que ninguém fique de fora da escola tradicional.

A citada autora salienta, ainda, que as leis e políticas que contemplam tais questões apregoam que as crianças com necessidades especiais necessitam de atendimento educacional especializado e não substituição do ensino regular pelo especial. Tal afirmação da pesquisadora é respaldada na Constituição Federal de 1988, na qual consta, no Capítulo III – da Educação,

da Cultura e do Desporto –, artigo 2008, que o Estado deverá prover ações educacionais mediante “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Visto que esse contexto é o local por excelência em que as diferenças devem ser postas em convivência, destaca Mantoan:

A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos alunos, em geral. (MANTOAN, 2003, p. 38).

Aliás, segundo essa autora, é essa instituição que deve se reorganizar para atender à necessidade de todas as crianças, já que a inclusão implica mudanças de paradigma educacional, porque não afeta apenas crianças com deficiência ou que possuem dificuldades de aprendizagem, mas todos os alunos, para que obtenham sucesso na tarefa educativa geral.

As escolas – de acordo com essa prática – devem atender a todos, sem qualquer tipo de discriminação, ou seja, trabalhando à parte ou de forma diferencial com alguns alunos. Daí reside o caráter impactante da inclusão, onde quer que ela seja pretendida.

Assim, Mantoan (2008) enfatiza que a proposta de incluir todos os alunos no ensino regular acaba por causar ainda mais alarde, visto que a cultura assistencialista e terapêutica da Educação Especial ainda “dá plantão” nas escolas. (p. 29)

Na perspectiva da autora, como prevê a Constituição de 1988, há uma nova concepção da Educação especial, que deve servir, apenas, como uma formação complementar aos alunos com deficiência matriculados na educação tradicional. Para ela, a educação especial é uma forma de inferiorizar, discriminar e até mesmo despotencializar os alunos portadores de necessidades educativas especiais. A inclusão seria, por conseguinte, uma forma de redefinir e equalizar a escolarização de todas as crianças, dando oportunidades a todos:

Mais um motivo para se firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida, e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. (MANTOAN, 2008, p. 33).

No entanto, mesmo com todos os avanços teóricos e políticos, Mantoan (2008) aponta que, na prática, ainda ocorrem ações controversas e ambíguas. Para ela, podemos presenciar três formas de relação com as crianças com necessidades especiais. Na primeira delas, as crianças ainda não são matriculadas em escolas regulares, ou seja, ainda frequentam o ensino especial. Na segunda, há uma inserção parcial dos alunos nas escolas tradicionais, quer dizer, eles são na verdade integrados, já que apenas frequentam a instituição que continua com os mesmos métodos e as mesmas práticas. A terceira forma de lidar com a diferença é incluindo de fato as crianças, quando as escolas se modificam para atender às necessidades de todas as crianças que as frequentam (p. 36).

Outra questão relacionada às práticas inclusivas, como já fora dito outrora, é o preconceito que permeia as relações com as crianças que apresentam algum tipo de deficiência. Escreve a citada autora:

O convívio com as pessoas com deficiência na escola e fora delas é recente e gera ainda certos receios. O preconceito justifica as práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias) que passam a ser alvo de nosso descrédito; essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma, sem deficiência. (MANTOAN, 2008, p. 36).

Voltamos aqui a um dos objetos de nosso estudo, o preconceito que sofrem as crianças com deficiências. Passaremos a abordar, na sequência, essa faceta da inclusão, procurando entender o preconceito, nos próximos itens, bem como tentar correlacioná-lo com o desenvolvimento moral.

2.2 Estudos sobre o preconceito

Segundo levantamento bibliográfico feito por Shimizu, Cordeiro e Menin (2006), em periódicos de psicologia e pedagogia, no período compreendido

entre 1970 e 2003, o tema do preconceito associado às crianças portadoras de necessidades especiais na educação especial começa a ser abordado com maior frequência na década de 1990. Conforme as autoras, tal temática representou, nessa década, 50% do total da publicação na área. Esse dado atenta para um aumento considerável nas publicações da área, se os compararmos às publicações feitas nas décadas de 1980 (30 %) e de 1970 (5%).

Crochík (2009) nos aponta que o aumento de publicações científicas sobre o tema do preconceito, na década de 1990, se deve ao fato de que a educação inclusiva no Brasil se institucionalizou pelas políticas educacionais em meados desse período, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (BRASIL, 1996). O autor também relata que, no ano de 2005, dados do censo escolar nos indicam que chegou a 41% o número de alunos com deficiências, matriculados em escolas regulares, o que equivale a 262.243 matrículas (2009, p.124).

Quanto às investigações que se dedicaram, especificamente, a explicar o fenômeno do preconceito, encontramos na literatura os estudos de Allport (1954), os de Goffman (1988) e os de Adorno (1965; 1973; 1995).⁵

No entanto, foi nos últimos que resolvemos amparar nossas pesquisas, porque, como nos ressalta Crochík (1997), o texto sobre a personalidade autoritária de Adorno et al. (1965) engloba os outros estudos já realizados. Segundo ele, as teorias que refletiram sobre o fenômeno atribuem-no às seguintes origens: a) à estrutura psíquica do indivíduo (estrutura de personalidade conturbada ou utilização de mecanismos de defesa); b) ao social (socialização do indivíduo) ou a conflitos de interesses de grupos sociais diferentes; ou c) a problemas de ordem cognitiva (o sujeito entende a realidade por intermédio de estereótipos)⁶ (p. 54).

Adorno realizou um grande estudo sobre o preconceito contra os judeus (antisemitismo), com uma pesquisa empírica a qual envolveu mais de 2000

⁵ Os autores que se ocupam em estudar o preconceito por uma vertente psicológica se remetem a esses estudos para explicá-lo, ou seja, também se reportam a psicanálise.

⁶ O autor cita cinco teorias. Contudo, englobamos duas das teorias citadas por ele nos itens a e c, em função de uma delas também oferecer explicações para o preconceito, fundamentadas na teoria psicanalítica, e a outra buscar respostas para o citado fenômeno também no social.

sujeitos. Os objetivos dela eram os de identificar qual a fonte energética e os comportamentos humanos que têm propensão à adesão aos movimentos totalitários e às suas propagandas. Além disso, o estudo tinha pretensões de impedir novas calamidades.

Se existem indivíduos facistas potenciais, como são exatamente? Como se forma seu pensamento antidemocrático? Quais são suas forças de organização interna? Se tais personalidades existem, quais são os fatores determinantes do curso de seu desenvolvimento? (ADORNO et al., 1965, p. 20, tradução nossa).

Tal trabalho, intitulado *La personalidad autoritaria*, buscou entender quais eram as características psíquicas que levavam os sujeitos a aderirem à propaganda política. Os resultados conduziram à compreensão da existência de um “novo homem”: **o autoritário**. Enfatiza Adorno:

Obtiveram-se resultados decisivos na definição das forças psicológicas que tornam um indivíduo receptivo à propaganda do nacional-socialismo ou de outras ideologias totalitárias. Doravante, está justificado que se fale de um “caráter autoritário” e do seu oposto: o homem livre, não vinculado, cegamente ao que constitui a autoridade. (ADORNO, 1973, p. 173).

Como podemos observar, nas palavras do autor, as características psíquicas dessa personalidade – a autoritária – são ambíguas, pois a personalidade combina ideias e condutas contraditórias:

É ao mesmo tempo ilustrado e supersticioso, orgulhoso de seu individualismo e constantemente temeroso de parecer-se com os demais, zeloso de sua independência e inclinado a submeter-se cegamente ao poder e a autoridade. (ADORNO, 1965, p. 19, tradução nossa).

Podemos entender, pelos apontamentos de Adorno, que a principal peculiaridade dessa personalidade é a vinculação cega à autoridade: esta é obstinada e intimamente rebelde a tudo que se reveste de poder, além de seu pensamento e suas emoções estarem submetidas rigidamente à autoridade moral do grupo a que julgam pertencer, condenando todos aqueles que não pertencem a ele (p.178).

A expressão popular alemã “Radfahrernatur” [tradução literal: “natureza ciclista”, na acepção metafórica de uma pessoa que gosta de calçar com o pé quem está por baixo e, ao mesmo tempo, dobra o corpo, em posição humilde, para os que estão em cima – N do T] descreve com muita exatidão essa atitude. (ADORNO, 1973, p. 179).

Outra questão destacada pelo citado autor é que tais características são passíveis de fazerem as pessoas aderirem ao que ele chamava de “agitadores”⁷, pois os indivíduos totalitários necessitam de uma figura de autoridade que lhes tome as rédeas da própria existência. Isso ocorre em função de uma possível fragilidade egoica, que não lhes permite que satisfaçam as suas necessidades por si próprios, submetendo-se a outrem. As pesquisas demonstraram também que tais personalidades, durante a infância, foram vítimas de figuras paternas excessivamente severas ou não provedoras de afeto. Isso culmina na projeção de tais conteúdos em personalidades escolhidas, repetindo tudo o que outrora sofreram. A leitura psicanalítica desse fato nos lembra de que o agressor guarda os germes do agredido.

Apesar de procurarem adotar as atitudes de pessoas normais – e até possível que sejam, no sentido de um bom comportamento funcional, na vida prática – trata-se de indivíduos com profundas lesões psíquicas, prisioneiros de seu ego vulnerável e fraco, incapazes de ter acesso a tudo o que estiver além dos seus interesses pessoais e grupais limitados. (idem, p.180).

Conforme Adorno, para tais pessoas, a única intervenção possível seria a reconstrução da “[...] capacidade de estabelecer relações espontâneas e vitais com os homens e as coisas”. (p.180)

Dessa forma, o autor insiste na importância da investigação psicológica do fenômeno, procurando a origem nos perseguidores (para tanto, ele utiliza o termo “inflexão em direção ao sujeito”). Isto, em função da personalidade

⁷ Os agitadores, segundo Adorno, eram os agentes que propagavam a propaganda nacionalista. Tais sujeitos também foram alvo de pesquisa que visavam entender quais eram os estímulos sedutores utilizados para a adesão da grande massa. É interessante ressaltar que o autor nos adverte sobre todas as especificidades desses líderes, bem como se posicionavam frente à população, para adestrá-la. Nas investigações realizadas, foi averiguado ainda que a personalidade autoritária ia ao encontro dos líderes manipuladores, em função de ambas as figuras terem características similares quanto a sua estrutura psíquica.

autoritária, não poder ser eliminado apenas com medidas educacionais ou propagandas em favor da tolerância, porém, deve ser feita uma análise teórica minuciosa para entender as bases sociopsicológicas que produzem o homem autoritário, a fim de combater a construção de tais personalidades.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] Culpados são unicamente os que, desprovidos de consciência, voltaram contra aqueles seu ódio e sua fúria agressiva. É necessário se opor a uma tal ausência de consciência, é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. (ADORNO, 1995, p. 121).

Para o autor, apenas a educação é capaz de permitir essa reflexão. Sobre esse assunto, ele acredita que uma educação após Auschwitz deve começar na mais tenra infância, uma vez que apenas nela pode ocorrer a reflexão sobre o acontecido, de modo a deixar os sujeitos conscientes.

Contudo, tal educação não deve ser baseada na ideia de vínculos de compromisso com outrem. Estes sempre são pautados em relações desiguais que buscam a obediência, ou seja, a heteronomia. O autor assevera que a própria noção de compromisso é heterônoma:

Eles [os compromissos] significam uma heteronomia, um tornar-se dependente de mandamentos, de normas que não são assumidas pela razão própria do indivíduo. O que a psicologia denomina superego, a consciência moral, é substituído no contexto dos compromissos por autoridades exteriores, sem compromisso, intercambiáveis... (idem, p.144).

Adorno propõe igualmente que apenas a autonomia é capaz de resolver o problema da volta da barbárie: o único poder efetivo contra o princípio de Auschwitz seria autonomia, para usar a expressão kantiana; o poder para a reflexão, a autodeterminação, a não participação (p. 125).

Nessas passagens, Adorno (1995) tece importantes considerações que nos auxiliam a pensar o preconceito além da teoria psicanalítica, quer dizer, entender o fenômeno proposto pelo autor da formação dessas personalidades

à luz da psicologia moral, cuja teoria nos oferece explicações sobre a formação de sujeitos autônomos ou heterônomos.

No entanto, passaremos antes ao estudo da obra de Crochík (1997), que, como já frisamos, amparado nas ideias de Adorno, faz incursões interessantes sobre o fenômeno do preconceito.

Para o citado autor, o processo de tornar-se indivíduo (socialização) tem ocorrido

[...] na adaptação à luta pela sobrevivência, o preconceito surge como resposta aos conflitos presentes nessa luta. E, assim, para se poder pensá-lo é necessário utilizarmos conceitos da Psicologia e da Sociologia, dentro de uma perspectiva histórica" (CROCHÍK, 1997, p.11).

Ademais, sobre as interfaces sociais e individuais do preconceito, Crochík nos indica que o preconceituoso desenvolve preconceito em relação a diversos objetos, ou seja, a forma de atuação desenvolvida por ele não depende dos objetos. Isso leva ao entendimento de que o preconceito diz mais respeito ao preconceituoso do que ao objeto. Todavia, não podemos desconsiderar o fato de que cada objeto suscita no indivíduo preconceituoso afetos diversos, relacionados a diferentes conteúdos psíquicos. Desse modo, observamos a relação entre o objeto do preconceito e o preconceituoso. E somos orientados, pelo autor, a refletir sobre as dificuldades de estabelecer um conceito único sobre o preconceito:

Assim, o preconceito, ao mesmo tempo em que diz mais do preconceituoso do que do alvo do preconceito, não é totalmente independente deste último. Não se pode por isso estabelecer um conceito unitário de preconceito, pois este tem aspectos constantes, que dizem respeito a uma conduta rígida frente a diversos objetos, e aspectos variáveis que remetem às necessidades específicas do preconceituoso, sendo apresentadas nos conteúdos distintos atribuídos aos objetos. (CROCHÍK, 1997, p.12).

Para o autor, a teoria psicanalítica poderia explicar o fenômeno do preconceito, porém, a constituição do psiquismo é mediada pela cultura, de forma que não adianta explicar apenas o indivíduo.

Logo, busca na junção entre o sujeito e a sua cultura uma tentativa de explicar o preconceito.

[...] o indivíduo é produto da cultura, mas pela sua singularidade se diferencia dela. Quando o indivíduo não pode dela diferenciar-se, por demasiada identificação, torna-se o seu reprodutor, sem representar ou expressar críticas que permitiriam modificá-la, tornando-a ainda mais justa; se o indivíduo somente contrapõe-se a ela, não se reconhecendo nela, coloca a própria possibilidade da cultura em risco. (idem, p. 13).

Segundo o autor, em ambos os casos o terreno estaria pronto para o desenvolvimento do preconceito, pois concernem a sujeitos cuja estrutura psíquica não permitirá *autonomia de consciência e espontaneidade da experiência*. Tais questões, conforme o estudioso, são as bases necessárias para a constituição do indivíduo na sua relação com a sua cultura, de sorte que a ausência de ambas facilitaria o preconceito.

A título de exemplo, o autor aponta as maneiras como lidamos com as diferenças. Para o autor, quando nos deparamos com uma pessoa diferente daquelas com que temos contato frequentemente, a nossa reação é valorizar ou negar a diferença. Não permitimos uma reflexão sobre o que fora visto, porque, na verdade, o que fora observado no outro ressoa em nós mesmos:

Não estamos querendo dizer que a pessoa que gera o mal-estar não tenha elementos que o suscitem, mas que como já foi formulado antes, o preconceito diz mais da pessoa que o exerce do que daquela sobre o qual é exercido. Quanto maior a debilidade de experimentar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza. E, isso ocorre – e nunca é demasiado repetir – porque o estranho é demasiado familiar. (CROCHÍK, 1997, p. 14)

Isso se torna ainda mais complicado, porque o preconceito é incorporado – nos termos da teoria psicanalítica, na qual o autor se respalda –, sempre mediado pelo superego, ou seja, por intermédio de sentimentos de afeição ou rejeição às figuras primitivas, pelas quais nutrimos amor ou ódio. Dessa maneira, não há uma “autonomia” na internalização do preconceito – e não poderá haver.

Nesse sentido, a criança, para adentrar a cultura, deve renunciar a uma série de desejos e voltar-se para os objetos, bens e ideais culturais que não são alvo de seu interesse e nem espontâneos, porém, regidos pela

necessidade de a criança continuar a ser amada por seus progenitores. Além do mais, esse conjunto a ser introjetado já está preconcebido, e nunca é alvo de reflexão antes de sua internalização, de sorte que o preconceito é transmitido como ideia que deve ser assumida como própria, sem espaço para pensar na racionalidade de tais ideias e, assim, na adesão ou não a elas (p. 16).

Ainda na sua definição de preconceito, o autor reflete sobre “[...] o fato desse fenômeno ser um tipo de valor que atribuímos aos objetos que se constituem nas suas vítimas, recaímos necessariamente na esfera moral” (p.16).

Nessa passagem, Crochík atribui à moralidade sua parcela de contribuição na formação do preconceito. Dessa forma, mais uma vez, acreditamos que há necessidade de uma outra explicação para a formação da moralidade humana.

As constatações obtidas nos estudos de Adorno e Crochík são importantes para o entendimento do preconceito, na medida em que nos esclarecem sobre como a formação da estrutura psíquica (consciência moral) levaria ou não os sujeitos a serem predispostos ao preconceito, segundo a psicanálise. No entanto, elas nos apresentam explicações que restringem o fenômeno a um produto consolidado durante a estruturação do aparelho psíquico e, dessa maneira, restringe a formação do indivíduo com probabilidades a ser preconceituoso a instâncias sobre as quais temos um poder limitado de intervenção. Além disso, a personalidade do indivíduo propenso a manifestar condutas preconceituosas seria fruto apenas de sua primeira agência socializadora⁸. Assim, questionamo-nos sobre o papel das outras agências socializadoras da criança, na formação e na manutenção do preconceito. Para tanto, buscamos outras respostas para a constituição desse tipo de personalidade, além da fornecida pelos autores: a psicanalítica. Pensamos que a psicologia moral, como já fora destacado anteriormente, pode

⁸ Para Piaget (1954), podemos fazer uma leitura diferente dessas questões, porque cada situação que vivemos traz novas assimilações, o que significa sustentar que as relações primitivas se mesclam às relações atuais. Dessa forma, para o autor, o superego é um esquema de reação e não apenas um depósito de experiências passadas (p. 798) Assim, não agiremos sempre baseados apenas nas primeiras relações afetivas. Apesar de acreditarmos que esta questão mereça uma investigação, nós nos determos, por ora, na obra de 1932 sobre a moralidade humana.

oferecer contribuições para o entendimento do fenômeno, já que também se refere a um processo socializador, quando nos propicia explicações de como o sujeito passa a respeitar as regras de convívio social, isto é, a se relacionar com os demais membros da sociedade.

Com essa finalidade, reportamo-nos ao estudo sobre a moral sob a ótica da psicologia, no trabalho realizado pelo epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). O autor realizou um estudo empírico sobre a construção da moralidade humana.

Passaremos agora a discorrer sobre esse estudo de Piaget (1932/1994), para depois tecermos considerações a propósito das possíveis correlações entre a moralidade e o preconceito.

2.3 A psicologia moral

A moralidade havia sido objeto de estudo de outras áreas do conhecimento, como a filosofia e a sociologia (Kant, Levy-Bruhl, Durkheim), mas foi Jean Piaget, com a obra *O Juízo moral na criança* (1992/1994), que deu início às pesquisas da moral, em psicologia. Sua obra, como nos informa La Taille (1994), no prefácio à edição brasileira, é um marco no estudo da moral humana (p. 10). Além disso, outra novidade foi o fato de o seu estudo ter sido realizado com crianças, porque a moralidade no adulto já se encontrava construída.

Em sua pesquisa, Piaget estudou as crianças numa atividade típica da infância – os jogos regrados –, observando como elas se comportam em relação à consciência e à prática das regras.

Dessa forma, o epistemólogo pôde verificar, nos jogos das crianças, a existência de três tipos de regras: as motoras, as coercitivas e as construídas por acordos mútuos. Tais regras evidenciam que ocorre um desenvolvimento na moral, o qual passa por etapas paralelas aos estágios do desenvolvimento cognitivo que foram anteriormente estudados pelo autor. Assim, a forma pela qual as crianças se relacionavam com as regras se correlacionava com o seu raciocínio lógico, no juízo que faziam sobre alguns temas pesquisados pelo

autor, como a mentira, o roubo, a justiça e a noção de igualdade. Discorreremos sobre todas essas questões, a seguir.

Primeiramente, é interessante destacar a escolha do autor pelos jogos infantis, pois, em função deles serem realizados em grupos de crianças, as suas regras não eram elaboradas por adultos, mas entre os seus próprios pares. Além disso, Piaget acreditava que elas eram paradigmáticas à vida em sociedade, possuindo todo um código de condutas sistematicamente seguidas por todos aqueles que jogam. Por conseguinte, Piaget postulou que, para entendermos a moralidade infantil, devemos compreender como a criança passa a respeitar as regras. Nas palavras do autor:

Se desejamos compreender alguma coisa a respeito da moral da criança, é, evidentemente, pela análise de tais fatos que convém começar. Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras. (PIAGET, 1932/1994, p.23).

Piaget busca entender os tipos de regras e os tipos de respeito delas oriundos. Como já fora salientado anteriormente, verificou nas partidas entre as crianças três tipos de regras.

A primeira regra observada pelo autor são as regras motoras, as quais têm origem nas ritualizações do hábito, por intermédio do exercício e das repetições, que acarretam prazer aos pequenos.

Nessas regras, não há consciência da obrigação, entretanto, já observamos o sentimento de regularidade e de respeito à autoridade que provém do social. Isso acontece porque o social se impõe desde a mais tenra idade, por exemplo, nas regularidades físicas exigidas das crianças pelos adultos. Tais coações para as regularidades criam sentimentos de obrigação e dever que são confundidos pelos pequenos como naturais.

Piaget nos exemplifica esse processo na prática das regras, nos jogos:

Num dado momento, a criança vê os mais velhos que jogam bolinhas de acordo com um código. Imediatamente, tem o sentimento de que ela própria deve jogar desse modo. De uma só vez, assimila as regras assim adotadas ao conjunto de instruções que disciplinam sua vida, isto é, de imediato, situa o exemplo dos mais velhos no mesmo plano em que se encontram os mil hábitos e obrigações impostos pelo adulto. Aí

não há raciocínio explícito. Por volta dos três ou quatro anos, a criança está saturada das regras adultas. Seu universo é dominado pela idéia de que as coisas são tais como devem ser, que os atos de cada um estão conforme as leis, ao mesmo tempo morais e físicas, em suma que há uma ordem universal. (PIAGET, 1932/1994, p. 78).

Como nos adverte Piaget, desde o nascimento, a regularidade e a obrigação se fazem presentes na vida do bebê, em função do sentimento de respeito e da autoridade que os mais velhos exercem sobre ele.

A regra que sucede a motora é a regra coercitiva. Nesse momento, a criança acredita que as regras são sagradas e imutáveis, já que provêm dos adultos e devem ser respeitadas.

Contudo, como afirma o autor, a coação adulta não atua sozinha na forma de compreensão das regras: um forte aliado nesse momento é o egocentrismo infantil. Dito de outra maneira, como, nesse momento do seu desenvolvimento, a criança não se diferencia do mundo, colocando-se como um entre os demais, ela não é capaz de dissociar a sua opinião da alheia. Por isso, ela aceita as imposições adultas, sem se dar conta desse fato, misturando o que ela própria pensa acerca das opiniões oriundas de outrem.

O egocentrismo, na medida em que é a confusão do eu com o mundo exterior, e o egocentrismo, na medida em que é a falta de cooperação, constituem um único e mesmo fenômeno. Enquanto a criança não dissocia seu eu das sugestões do mundo físico e do mundo social, não pode cooperar, porque, para tanto, é preciso estar consciente de seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum. Ora, para tornar-se consciente de seu eu, é necessário, exatamente, libertar-se do pensamento e da vontade do outro. A coação exercida pelo adulto ou pelo mais velho e o egocentrismo inconsciente do pequeno, são, assim inseparáveis. (idem, p. 81).

Dessa maneira, a criança menor de oito anos, por não estar consciente do seu eu para poder dissociá-lo do ponto de vista dos outros, não consegue se libertar da vontade dos outros, ficando presa à sugestão ou à ordem dos mais velhos. Podemos pensar que a união do egocentrismo à coação adulta determina essa segunda forma de se compreender e se relacionar com as regras.

Na evolução das regras, Piaget observou que, quanto mais a criança cresce e pode expor as suas opiniões, há o declínio das regras coercitivas em detrimento das racionais. Contudo, é condição necessária, para que se construa esse terceiro tipo de entendimento das regras, a dissociação do eu em relação ao outro, ou seja, o declínio do egocentrismo, o que se dá quando o sujeito passa a entender os seus pares e se fazer entender por eles, de forma recíproca:

O único meio de evitar estas refrações individuais implicaria numa verdadeira cooperação, de tal maneira que a criança e o mais velho executassem, cada um, a parte de sua individualidade e a parte das realidades comuns. Porém, justamente, para conseguir isso, são necessários espíritos que se interpenetrem e que se relacionem entre si, portanto, a igualdade e a reciprocidade, assim como realidades que não criem o respeito unilateral como ele é. (PIAGET, 1932/1944, p.81).

Conforme Piaget, apenas no momento em que ocorre uma cooperação real, as crianças são capazes de observar que a regra pode ser modificada, se de comum acordo entre todos. Desse modo, nasce a regra racional, produto da cooperação que substitui a coação (do respeito mútuo em detrimento ao unilateral) e da dissociação do eu do pensamento do outrem.

O respeito mútuo é, por assim dizer, a forma de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, quando as diferenças desaparecem entre a criança e o adulto, o menor e o maior, como a cooperação constitui a forma de equilíbrio para a qual tende a coação, nas mesmas circunstâncias. Apesar dessa continuidade de fato, é preciso, então, distinguir os dois respetos, porque os resultados são tão diferentes, quanto a autonomia é do egocentrismo. (idem, p. 83).

A diferença em questão reside na circunstância de que, enquanto o respeito unilateral (coação) coloca regras já construídas para serem adotadas em bloco, o respeito mútuo (cooperação) “[...] apenas propõe um método de controle recíproco e de verificação no campo intelectual, de discussão e de justificação no domínio moral” (p.83).

Assim, Piaget nos coloca o interessante fato de que existem duas realidades sociais e morais: a da cooperação e a da coação, as quais ele

chamou de moral da heteronomia e moral da autonomia. Essas realidades operam na forma como a criança orienta os seus juízos sobre os seus deveres e os valores morais.

Sobre tais questões, o epistemólogo buscou um entendimento num segundo momento de sua obra, espaço este em que se ocupou em estudar, entre as crianças, como, de acordo com as suas tendências morais (heteronomia ou autonomia), elas faziam juízos morais sobre dilemas envolvendo o roubo, a mentira, a sanção, a justiça, dentre outros. Em outras palavras, no estudo da consciência da regra, é interessante observar que Piaget constatou que os juízos também evoluem, passando de uma moral imposta para uma moral autônoma, própria do indivíduo.

Na sua pesquisa, Piaget verificou essa evolução por intermédio das entrevistas clínicas. A análise de seus interrogatórios constata que as primeiras formas de dever, geralmente notadas nas crianças com menos de oito anos de idade, são essencialmente formas de heteronomia, isto é, seus juízos decorrentes da coação adulta culminam no fenômeno descrito por ele como realismo moral.

O realismo moral seria a tendência que a criança tem em considerar valores e deveres como importantes em si (independentemente da consciência desses); seria a regra valendo pela própria regra, sem nenhuma reflexão, apenas obediência (p. 93)

Os interrogatórios demonstraram, ainda, que esse tipo de realismo comporta três características: a) o dever, ou seja, a obediência às regras ou aos adultos é um ato bom em si mesmo; b) as regras devem ser interpretadas ao pé da letra e não em seu espírito; e c) a junção dessas outras características traz a concepção objetiva de responsabilidade: dito de outra forma, os atos não são avaliados pela criança pela intenção destes, mas pela sua consequência material. Enfatiza Piaget (1932/1994):

Concebendo as regras ao pé da letra e definindo o bem apenas pela obediência, a criança começará, com efeito por avaliar os atos não em função da intenção que os desencadeou, mas em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas. (p. 94).

Essa característica é determinante nos juízos que as crianças fazem sobre dilemas envolvendo o roubo e a mentira. Por exemplo, no juízo sobre o roubo, foram apresentadas pelo epistemólogo duas histórias: uma com intenções egoísticas e a outra com intenções boas⁹. Segue o par de histórias:

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

b) Henriete entra numa loja. Vê sobre o balcão uma linda fita e acha que ficaria bem em sua roupa. Então, enquanto a vendedora está de costas, rouba a fita e foge logo em seguida. (p. 108).

Nas avaliações feitas pelas crianças, verificaram-se dois tipos de respostas, conforme as suas idades. As crianças de menos idade julgavam os atos em função dos prejuízos materiais, não levando em conta suas intenções, demonstrando assim que, em detrimento do seu desenvolvimento moral, fazem juízos de acordo com dois tipos de responsabilidades: a objetiva e a subjetiva.

No primeiro tipo de responsabilidade, a criança tende a considerar o prejuízo material que a ação da criança ocasionava (o preço ou o tamanho do objeto furtado), enquanto, no segundo tipo de responsabilidade – a subjetiva –, a criança tende a avaliar a situação tendo em vista se o ato tinha intenções boas ou não, concluindo que um ato é bom quando leva a uma boa ação.

Esses julgamentos, como ressaltamos anteriormente, tendem a evoluir com a idade da criança, de modo que as crianças pequenas julgam por intermédio da responsabilidade objetiva, enquanto as crianças maiores costumam analisar os atos considerando a responsabilidade subjetiva.

Piaget nos explica tais fatos em função da coação moral exercida pelos adultos, que implica diretamente no realismo nominal. Eles (adultos) tendem a ficar mais bravos, quando o prejuízo material é maior, prevalecendo o modelo dos maiores, porque desobedecer gera culpa e, em função da coação moral, as regras colocadas pelos adultos se tornam obrigações categóricas para as crianças.

⁹ Escolhemos, a título de exemplo, as temáticas relacionadas às histórias as quais apresentamos às crianças que entrevistamos.

Portanto, podemos, desde já, formular a hipótese de que as avaliações baseadas apenas no prejuízo material são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil, mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança. De modo geral, o adulto usa de muito rigor contra os desajeitamentos. À medida que os pais não sabem compreender as situações e se deixam levar pelo mau humor em função da materialidade do ato, a criança começa por adotar essa maneira de ver e aplica ao pé da letra as regras, mesmo implícitas, assim impostas. (PIAGET, 1994/1932, p.108).

Todavia, se os pais gozam de tanto prestígio para com o filho, de modo que os seus desejos representam uma lei para a criança, como evolui a noção da responsabilidade objetiva para a subjetiva? (p.110-111)

Quanto a essa questão, é verdade que, quando a criança procura mais agradar do que obedecer aos pais velhos, ela começa a julgar em função das intenções. Com efeito, a criança passa a considerar as intenções apenas quando operam a cooperação e o respeito mútuo.

Piaget afirma que, para esse tipo de relações ocorrer, superando o realismo moral, é necessário que os pais se coloquem no mesmo nível que a criança, criando um sentimento de igualdade, ao mostrar-lhes suas dificuldades, erros, obrigações, indicando-lhes as consequências de suas ações e construindo um ambiente de auxílio, reflexão e compreensão com reciprocidade:

[...] a criança encontrará, desde cedo uma atmosfera de ajuda e compreensão recíproca: a criança se encontrará desde então, não em presença de um sistema de instruções que exigem uma obediência ritual e exterior, mas de um sistema de relações sociais tal, que cada um obedece como pode às mesmas obrigações e isso por respeito mútuo. (idem, p.113).

No entanto, quando os pais possuem esse cuidado, é contra a coação moral que se desenvolve o cuidado da intenção. Após um período de submissão, em que ela aceita todas as ordens, mesmo achando-as injustas, na convivência com os pares de iguais (coetâneos), ou seja, numa sociedade onde se desenvolve a cooperação e a simpatia mútua, a criança construirá um novo tipo de moral: a da reciprocidade, que é a verdadeira moral da intenção e da responsabilidade subjetiva.

Em suma, que os pais consigam realizá-la em família ou quer ela exista apesar deles ou contra eles, é sempre na cooperação que fará predominar a intenção sobre a letra ou o respeito unilateral que suscitará o realismo moral. (p. 113).

Para descrever melhor a responsabilidade subjetiva, Piaget recorre a outra questão moral, julgada pela criança em seus trabalhos – a mentira –, pois ela põe um problema moral mais grave, já que a criança tem uma tendência natural à mentira, em função também do egocentrismo.

Desse modo, como fez com o roubo, propôs histórias cujo conteúdo permitiria julgar e analisar a mentira, observando as noções de responsabilidade objetiva e intencionalidade.

No interrogatório das questões propostas, os investigadores buscavam ao entendimento da criança sobre o que era uma mentira, se a responsabilidade era julgada em função da mentira ou dos prejuízos materiais.

Piaget observou, no interrogatório, que também há uma evolução na concepção das crianças.

Em um primeiro momento, a criança define mentira como um nome feio. Faz isso, porque associa mentira a um palavrão que está proibida de pronunciar. Essa atitude frente à mentira denuncia que ela é exterior à consciência moral, ela é um tabu motivado pela linguagem. Em consequência, podemos sustentar que é um ato de coação linguística que a faz ter tal definição (p.116).

Para a criança, dizer uma palavra feia é mentir, porque, quando diz frases não condizentes com a verdade ou quando repete palavras feias aprendidas em outros ambientes sociais, na presença dos seus pais, é igualmente repreendida. “Conclui que há coisas que podem ser ditas e coisas que não podem ser ditas, e chama essas últimas de mentiras” (p.116).

Após esse momento, a criança passa a interpretar a mentira simplesmente como uma coisa que não é verdade. Porém, por vezes, ela ainda confunde uma falsidade causada intencionalmente com um erro sem intenções de causar algum prejuízo. Essa questão faz com que, muitas vezes, as crianças pequenas ainda julguem o ato pelo realismo e não pela sua ação proposital.

Por exemplo, num par de histórias contadas por Piaget, a criança pode julgar o ato de uma criança que mentiu ter visto um cão do tamanho de uma vaca, como uma mentira pior do que a de uma criança que faltou com a verdade sobre notas escolares. Faz isso, porque não existe cão do tamanho de uma vaca, ou seja, os juízos são dados pelo prisma da materialidade dos atos e avaliados como mais importantes que a sua intenção.

Com o desenvolvimento, a criança passará a entender uma mentira como uma afirmação intencionalmente falsa.

Dessa maneira, pelo interrogatório, Piaget avaliou que a criança, num primeiro momento, julga o conteúdo das mentiras levando em conta a responsabilidade objetiva (materialidade), para, depois de um breve entendimento da intencionalidade (mas ainda considerando a materialidade), compreender de fato a falta da verdade narrada segundo a sua intencionalidade e avaliar de acordo com a responsabilidade subjetiva. Vejamos exemplos desses fatos; num primeiro momento Piaget observa que

[...] a mentira é tanto mais grave quanto mais inverossímil e mais seu conteúdo se afasta da realidade. A mentira do cachorro que era tão grande como uma vaca é particularmente vilã, “porque isto não pode ser”, “porque isto não existe”, “porque nunca se viu um cachorro grande como uma vaca”, porque é uma mentira “bem maior”. E principalmente, ponto essencial, é uma mentira vilã, porque “não se pode acreditar”; as mães vêem de imediato que é falso e a mentira salta aos olhos de todos. Ao contrário, dizer que recebemos boas notas na escola não tem nada de extraordinário. É verossímil e os pais podem acreditar, então essa é apenas uma pequena mentira, tanto mais inocente quanto mais as mães são enganadas. (PIAGET, 1932/1994, p.124).

Já num momento posterior, a criança um pouco mais velha já discerne a gravidade da intenção, apesar de ainda não tomar esse fator em consideração, na hora de julgar.

Ao contrário para os atuais indivíduos, as mesmas circunstâncias [cachorro maior que uma vaca] constituem um índice de não gravidade: se vemos logo que uma afirmação é falsa, é porque não há embuste, mas exagero ou erro. Assim para Arl [criança entrevistada], não há mentira na história do cachorro, porque a mamãe sabe muito bem que não existem cachorros grandes como vacas. Uma mentira é tanto mais

grave, quanto menos aparente, contrariamente ao que pensam os pequenos. (idem, p. 128).

Por último, ocorre uma evolução na forma de julgar a mentira, para o epistemólogo:

Os pequenos são levados a desprezar a intenção para se ocupar apenas do próprio resultado dos atos. Os grandes, ao contrário, sempre levam mais em conta as intenções. Observar, a este respeito, a resposta interessante de Chap [sete anos], que sabe bem que até o adulto corre o risco de só considerar as conseqüências dos atos, mas pensa que o adulto não tem razão e que a intenção vale mais que a ação material. (PIAGET, 1932/1994, p.130).

Os interrogatórios apontaram que a responsabilidade objetiva diminui com a idade, sendo que, mais ou menos a partir dos dez anos, a criança já é capaz de julgar a gravidade da mentira pela sua intenção.

Mais uma vez, ao final desses entendimentos, Piaget se volta à reflexão de como a responsabilidade subjetiva vem a substituir a objetiva. Nota que a resposta está na superação do realismo nominal (originário da coação adulta) pela cooperação e pelo respeito mútuo.

Se os pequenos apresentam um realismo moral quase sistemático, conduzindo em certos casos, a uma predominância da responsabilidade objetiva sobre a responsabilidade subjetiva é por causa das relações *sui generis* da coação adulta com o egocentrismo infantil: o respeito unilateral da criança pelo adulto obriga ao primeiro a aceitar as ordens do segundo, mesmo quando essas não são suscetíveis de uma colocação em prática imediata, donde a exterioridade atribuída a regra e o caráter literal do julgamento moral que daí decorre. Se, inversamente, a criança se desenvolve no sentido da interiorização das ordens e da responsabilidade subjetiva, é porque a cooperação e o respeito mútuo lhe dão uma compreensão sempre mais elevada da realidade psicológica e moral. A veracidade deixa assim, pouco a pouco, de ser um dever imposto pela heteronomia para tornar-se um bem encarado como tal pela consciência moral autônoma. (idem, p. 139).

As relações entre a cooperação e a justiça também foram estudadas empiricamente, nos trabalhos de Piaget. Segundo ele, a afinidade entre essas duas instâncias é mais difícil de ser apreendida apenas pelas conversações

com as crianças, pois ela está no movimento íntimo da consciência ou nas atitudes morais.

Além disso, ela é uma das noções **mais racionais**, uma vez que o sentimento de justiça requer o respeito mútuo e a cooperação, para que se desenvolva. Por conseguinte, a criança deve descentrar-se e colocar-se no ponto de vista de outrem, ao mesmo tempo em que dispõe o seu ponto de vista para os outros.

O epistemólogo obteve, em seus estudos, resultados que comprovam a existência de três períodos da compreensão da justiça pelas crianças. No primeiro deles, que se estende, aproximadamente, até oito anos de idade, a justiça está submetida à autoridade adulta. Nesse período, não há diferenciação justo-injusto, porque a concepção de justiça para a criança é tudo o que é imposto pelo adulto, ou seja, ser justo é ser obediente ou cumprir um dever que emana de uma figura de autoridade. Assim, as crianças fazem juízos colocando sempre a sanção expiatória (medida repressiva e quase sempre que causa dor física ou moral) acima da sanção por reciprocidade (medida característica de relações de igualdade), porque a autoridade é considerada superior à justiça. Dessa maneira, a criança entende que, se uma relação social foi quebrada, a desobediência deve ser punida, para que não volte a ocorrer.

Com a evolução da concepção de justiça, o segundo período, descrito por Piaget, pode ser definido como aquele no qual se dá a primazia da igualdade sobre a autoridade, pois, na medida em que a criança cresce e consegue coordenar pontos de vista, o valor das imposições perde terreno para o das reflexões, espaço este em que aquele que cometeu um ato julgado injusto não deve ser castigado, mas ser levado a compreender a injustiça cometida:

Uma vez que, em todos os campos estudados até aqui, o respeito pelo adulto – ou pelo menos uma certa maneira de respeitar o adulto – diminui em proveito das relações de igualdade e reciprocidade (entre crianças e na medida em que isto se torna possível entre crianças e adultos, é normal que, no campo da retribuição, o efeitos do respeito unilateral tendam a se atenuar com a idade). É por isso que a idéia de expiação perde progressivamente seu valor e as sanções tendem a não ser mais regulamentadas senão pela lei de reciprocidade.

assim o que resta da noção de retribuição é esta noção de que não é necessário compensar a falta por um sofrimento proporcional, mas fazer compreender ao culpado, por medidas apropriadas, em relação com a própria falta, em que ele rompeu o elo de solidariedade. (PIAGET, 1932/1994, p.179).

No terceiro período, que ocorre por volta dos onze ou doze anos de idade, surge um sentimento de equidade que predomina sobre o de igualdade. Nele, não são concebidos mais direitos iguais a todos os indivíduos, mas são levadas em consideração situações peculiares:

No campo da justiça retributiva, isto se reduz a não mais aplicar a todos a mesma sanção, mas em considerar as circunstâncias atenuantes de alguns. No campo da justiça distributiva, isto se resume em não mais conceber a lei como igual para todos, mas em considerar as circunstâncias atenuantes de alguns. (idem, p. 238).

Enfim, encontramos no campo da justiça, como nos campos anteriormente pesquisados, a oposição de duas morais: a moral da autoridade que conduz, no campo da justiça, a uma não dissociação do que é justo com o que é estabelecido por lei, e a moral do respeito mútuo e da autonomia, que encaminha, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade e da reciprocidade.

O epistemólogo construiu uma teoria que compreende as relações interindividuais e as formas de respeito nela empregadas como constituintes da moral humana. Em decorrência, o estudo nos alerta para a necessidade de relações de respeito mútuo, no desenvolvimento da autonomia moral, porque de forma oposta, as relações de respeito unilateral tenderiam a formar indivíduos com tendências à heteronomia moral. Dentre outras características, tais indivíduos teriam uma disposição para aceitar sem refletir as imposições alheias, o que colabora para uma visão superficial, parcial e não condizente com a realidade. Tal visão é entendida por nós como formada por conceitos pré-concebidos e não refletidos. Podemos definir essa postura como a do sujeito preconceituoso sobre o objeto alvo do preconceito.

Nesse sentido, concebemos a construção da autonomia moral como uma possível forma de superação do preconceito, visto que imprime aos julgamentos o respeito mútuo e cooperação.

Gostaríamos de salientar que, após a pesquisa de Piaget (1994/1932), vários outros estudos foram efetuados, com a finalidade de dar continuidade às investigações realizadas sobre a moralidade.

Dentre eles, temos os estudos Kohlberg, Turiel, Enesco (1988); Puig,(1998) La Taille (2006). Além desses, outros estudos foram construídos sobre a moral. Apesar de entendermos a importância da contribuição de novas pesquisas no campo da psicologia moral¹⁰, utilizaremos como referencial teórico para os nossos estudos apenas a obra de Piaget (1994/1932). Tal fato é amparado no entendimento de que as noções de **respeito** são condição *sine qua non* para a construção da moralidade humana.

2.4 A psicologia moral e o preconceito

Realizamos um levantamento bibliográfico nas bases de dados eletrônicas: *Sage Journal Online*, no banco de teses e dissertações da CAPES e na biblioteca eletrônica *A Scientific Electronic Library Online – SCIELO*, utilizando os unitermos: “preconceito e juízo moral” e delimitando sempre como período de tempo as pesquisas realizadas nos cinco últimos anos. Encontramos vários trabalhos sobre ora a temática do preconceito, e ora a temática da moralidade. Contudo, apenas um deles abordava diretamente as possíveis relações entre o desenvolvimento moral e o preconceito.

Quanto aos estudos sobre o preconceito,¹¹ na revisão de literatura em periódicos internacionais, encontramos o de Dessel (2010), que alertava para as atitudes preconceituosas contra as diversidades nas escolas norte-americanas, para ela, o estudo das teorias do preconceito pode contribuir para redução do fenômeno.

Em relação aos estudos sobre a moral Floyd (2010), se reporta a Tomás de Aquino, para abordar a questão da necessidade da formação moral entre universitários. Jordan, Mullen e Murnighan (2011), apontam para a importância das ações morais passadas para os comportamentos morais futuros.

¹⁰ No entanto, julgamos pertinente a construção de pesquisas, abordando essas outras faces da moralidade humana e suas correlações com o preconceito.

¹¹ Como encontramos apenas uma pesquisa diretamente relacionada às correlações entre o preconceito e a moral, discorreremos também sobre as pesquisas que fazem menção ao preconceito, a moral e ao preconceito na escola.

Na revisão de literatura nacional, encontramos vários estudos sobre o preconceito contra as minorias desfavorecidas e também sobre a inclusão. Contudo, apenas um deles abordava diretamente as relações entre o desenvolvimento moral e o preconceito.

Dentre os estudos citados encontramos na base de dados *SCIELO*, dois importantes estudos sobre o preconceito e a escola inclusiva: Crochík 2009 e de Sekkel 2010.

Para Crochík, o preconceito é um fenômeno que está intimamente ligado a ideologia e, embora, ambos sejam definidos como processos sociais, eles são dependentes de adesões individuais de acordo com a necessidade psíquica da personalidade dos indivíduos.

O estudo de Sekkel et al. (2010), analisa o que é necessário para incluir crianças com NEEs, na educação infantil apostando no convívio como forma de transformar as relações estabelecidas, assim para eliminar o preconceito é necessário conviver com os nossos sentimentos sem negá-los para que possamos entrar em contato com o outro e conviver.

A solução encontrada por ambos os autores seria a escola inclusiva que possibilitaria a emancipação, a reflexão e o convívio consigo e com o outro.

O estudo de Pinheiro (2011) foi o único que se voltava ao entendimento do preconceito e da moralidade na educação. Para a autora o preconceito é um valor moral que pode estar posicionado como central ou periférico na personalidade, de acordo com a carga afetiva dirigida a ele. Compreendendo o fenômeno dessa forma, a citada autora acredita que numa educação voltada para a diversidade, ele deve ser abordado e alvo de reflexão na escola com todos os alunos, inclusive com àqueles que são alvo do preconceito. Para ela, ainda, tal ação implicaria na resolução de conflitos, “para a construção de valores voltados, para a tolerância, equidade, justiça e solidariedade” (p. 230)

Desta forma, infelizmente não encontramos estudos que tivessem por objetivo estudar o preconceito e suas correlações com o desenvolvimento moral segundo a teoria de Piaget.

Assim, justificamos mais uma vez a importância de estudos que se remetam a tal temática.

Passaremos agora a discorrer sobre o nosso método de pesquisa, para em seguida apresentarmos as análises e os resultados das análises.

III. MÉTODO

“Que a palavra parede não seja símbolo de obstáculos à liberdade nem de desejos reprimidos nem de proibições na infância.”

(Manoel de Barros)

3.1 A escolha do local para a coleta de dados

Em função do objetivo principal de nossa pesquisa – quer seja, compreender se há correlação entre o juízo moral e o julgamento do preconceito¹² –, era necessário que a escolha da instituição escolar atendesse a duas especificidades: a primeira delas alertava para que a escola tivesse como objetivo central, em seu projeto pedagógico, a busca pelo desenvolvimento da autonomia das crianças. Sabemos que quase todas as escolas possuem tal objetivo, visto que seu projeto pedagógico é amparado na Lei de Diretrizes e Bases (1996), a qual propõe tal aspecto.

No entanto, entendemos por busca do desenvolvimento da autonomia um conjunto de ações realizadas pela escola que primam pela construção de relações baseadas no respeito mútuo. Nesse tipo de relação, todas as partes envolvidas no projeto educacional da instituição podem e devem expor suas opiniões, levando em consideração também as opiniões alheias, antes de tomar decisões.¹³

A segunda especificidade era a de que a escola tivesse alunos com Necessidades Educacionais Especiais incluídos em todas as suas salas de aula regulares.

Obedecendo a tais critérios, fizemos um estudo de caso numa escola que compreendia tais requisitos.

Para tanto, utilizamos o estudo de caso, cuja finalidade principal é investigar apenas um caso, com o objetivo de compreender determinado fenômeno de forma ampla. Salienta Gil (1999):

¹² O pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UNESP, recendo parecer favorável sob o protocolo: CEP - 212 - 488.

¹³ Procedemos, dessa maneira, para responder a nossa questão, ou seja, se as relações de respeito mútuo influenciam no julgamento das crianças que não possuem necessidades educativas especiais, em relação àquelas que as possuem, uma vez que hipotizamos que as crianças cujos ambientes são de respeito mútuo não possuem e não julgam as diferenças com preconceito.

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados. (p.73).

Escolhemos, para a realização de nossa investigação, uma escola privada, localizada na cidade de São Paulo. Tal instituição, que existe há 21 anos, está situada em um bairro residencial no qual predomina uma população de classe média.

Os alunos que frequentam a instituição são, em sua grande maioria, oriundos da classe média da população.

3.2 A escolha dos sujeitos para o estudo

Escolhemos como sujeitos da nossa pesquisa 40 crianças, que foram divididas em dois grupos de 20 sujeitos cada um (24 meninas e 16 meninos). O primeiro grupo foi composto de 20 crianças na faixa etária dos 7 e 8 anos de idade, já o segundo grupo se constituía de 20 crianças de 10 a 12 anos de idade.

Tais crianças, divididas em dois grupos, frequentavam o Ensino Fundamental I (2º e 3º ano) e II (6º e 7º ano), respectivamente, de uma instituição escolar.

Havia alguns critérios para a escolha das crianças:

- a) as crianças eleitas para participar do estudo seriam aquelas que estivessem matriculadas na instituição de nossa pesquisa há pelo menos cinco anos;
- b) as crianças deveriam ter o consentimento dos pais; (ANEXO)
- b) foi levado em consideração o desejo das crianças em participar voluntariamente do estudo.

O primeiro critério se fazia necessário para nos cercarmos da garantia de que a criança escolhida frequentava o ambiente da escola num período de tempo necessário para que vivenciasse as relações estabelecidas nesse local. Dito de outra forma, como nossa pesquisa objetivava entender as relações

entre desenvolvimento moral (respeito mútuo) e os julgamentos do preconceito, as crianças deveriam, necessariamente, estar inseridas no ambiente que oferecesse relações caracterizadas pelo respeito mútuo, num período que propiciasse a elas tais vivências.

Dessa maneira, os dois grupos de crianças foram escolhidos levando-se em consideração todos os critérios aqui descritos, mas, com relação ao último, procedemos da seguinte forma: no primeiro grupo, fomos informados pela coordenadora pedagógica de que, nas salas de aula do 2º e 3º ano C e D, nas quais estavam matriculadas aproximadamente 20 crianças por sala, encontraríamos as crianças que frequentavam a instituição há pelo menos cinco anos.

Assim, procedemos visitando as salas de aula e distribuindo os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido às crianças que demonstraram interesse em participar do nosso estudo. Quanto à informação dada às crianças sobre o estudo, foi a de que se tratava de uma pesquisa sobre o preconceito.

Nessa perspectiva, aquelas crianças que nos trouxeram a autorização dos pais ou responsáveis foram as entrevistadas.

Segue a distribuição de crianças entrevistadas das duas salas de aula do Ensino Fundamental I – Primeiro Grupo:

Quadro 1- Distribuição das crianças do Grupo 1 segundo o ano de escolaridade			
2º ano C	2º ano D	3º ano C	3º ano D
6	7	4	3

Dados da pesquisa

No segundo grupo de crianças, obtivemos a informação de que, em todas as salas do 6º e 7º ano, as crianças se encontravam matriculadas na escola no período de tempo citado acima. Assim, como funcionavam 4 salas de cada série (6º e 7º anos A, B, C e D), distribuimos os Termos de Consentimento pelas oito salas de aula, tendo em vista os mesmos procedimentos efetuados com o primeiro grupo.

Segue a distribuição de crianças entrevistadas das oito salas de aula do Ensino Fundamental II – Segundo Grupo:

Quadro 1- Distribuição das crianças do Grupo 2 segundo o ano de escolaridade							
6º ano	6º ano	6º ano	6º ano	7º ano	7º ano	7º ano	7º ano
A	B	C	D	A	B	C	D
3	1	2	3	3	3	3	2

Fonte: Dados da pesquisa

As entrevistas das crianças do primeiro grupo foram realizadas sempre no período vespertino (período no qual as crianças estudavam). Retirávamos as crianças das salas de aula, sempre tomando o cuidado de não adentrar o horário de intervalo para o recreio, e as levávamos para outra sala de aula ou para a sala da coordenação, a fim de efetuarmos os interrogatórios. Estes transcorreram sem nenhum problema, já que foram feitos em espaços silenciosos e adequados.

As crianças do segundo grupo foram entrevistadas sempre no período matutino (período em que estudavam), sendo que o procedimento adotado foi o mesmo do Grupo 1.

3.3 Os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados

Para coletarmos as informações para o nosso estudo, utilizamo-nos de:

- a) entrevistas clínicas que usavam as histórias construídas por Piaget (1932/1994) para investigar o julgamento moral das crianças entrevistadas;
- b) entrevistas clínicas que continham histórias para levantar, junto às crianças, seu julgamento sobre o preconceito em relação às crianças portadoras de NEEs;

Dividimos as entrevistas em duas partes, conforme foi exposto. Dessa maneira, na primeira parte, interrogamos as crianças com histórias construídas por nós, as quais objetivavam levantar o julgamento do preconceito nas crianças. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

Quanto a essas histórias, fizemos um roteiro de entrevistas e aplicamos num estudo-piloto, realizado com crianças das mesmas idades das que seriam interrogadas na escola eleita por nós. Averiguamos, com esse procedimento, se as histórias eram bem compreendidas pelos pequenos e se elas atendiam às nossas necessidades de pesquisa.

3.3.1 Histórias sobre o julgamento do preconceito¹⁴

a.1) As crianças brincavam de esconde-esconde, na escola. João, que tem deficiência visual e não enxerga, chega ao pátio e pede para as crianças o deixarem brincar também. O que as crianças fazem? Ele pode brincar? Atrapalhará ou não? E se fosse um jogo de competição, ele atrapalharia ou não? Será que uma criança cega pode brincar bem? Você o escolheria? Você escolheria João como um dos seus melhores amigos? Deveria escolher?

a.2) No intervalo para recreio, os meninos vão brincar de basquete na quadra. Os meninos que são os capitães estão escolhendo dois times. Luiz, que anda de cadeira-de-rodas, quer participar do jogo também. André, que é capitão de um time, escolhe Luiz? Por que o escolhe ou não, como parte do time? Você escolheria Luiz para fazer parte do time? É uma competição, será que Luiz atrapalharia ou não o time dele? Você escolheria Luiz para fazer parte da turma de seus melhores amigos? Deveria escolher?

a.3) Haverá festa junina, na escola, e as crianças vão dançar quadrilha. Luana é surda e quer participar. Mas também há outras meninas que querem dançar. Marcelo tem que escolher uma parceira: o que ele faz? Por que ele faz isso? O que você acha disso? Será que é mais difícil dançar com uma parceira surda? Você escolheria Luana para dançar? E para ser uma das suas melhores amigas? Deveria escolher?

a.4) As meninas estão fazendo um trabalho em grupo de matemática na sala de aula. Laura tem síndrome de Down (uma criança que pode demorar

¹⁴ Essas histórias foram construídas e estão sendo testadas por nós.

mais para aprender as coisas na escola, que pode não conseguir aprender rapidamente), se aproxima e pede para fazer o trabalho no grupinho. O que as meninas fazem? Por quê? Será que algum grupo vai escolhê-la? O que você acha disso? Você escolheria Luana para participar do grupo? Ela atrapalharia ou não? E para ser sua melhor amiga? Deveria escolher?

Para a aplicação das entrevistas, empregamos o método clínico construído por Piaget (1926). Resumidamente, tal método consiste em interrogar as crianças acerca de suas crenças e valores sobre determinado assunto, de modo a questionar exaustivamente seus pontos de vista para apreender o seu pensamento sobre determinado fato.

São feitas, porém, inúmeras considerações sobre a dificuldade de se utilizar este método, porque é muito difícil para nós adultos não sugerir, sistematizar questões ou sermos induzidos por incoerências devido à ausência ou a não sistematização de uma hipótese diretora.

O bom experimentador deve, efetivamente, reunir duas qualidades muitas vezes incompatíveis: saber observar, ou seja, deixar a criança falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar. É preciso ter-se ensinado o método clínico para se compreender a verdadeira dificuldade. Ou os alunos que se iniciam sugerem à criança tudo aquilo que desejam descobrir, ou não sugerem nada, pois, não buscam nada e, portanto, também não encontram nada. (PIAGET, 1926, p.11)

De acordo com esse método, adotamos os seguintes procedimentos na aplicação das entrevistas.

Informávamos os sujeitos de que se tratava de uma pesquisa a respeito do pensamento das crianças sobre alguns assuntos, que não havia resposta correta ou errada e que eles poderiam ficar tranquilos para nos dizer o que pensavam sobre o assunto. Após a orientação, pedíamos a autorização para gravar as entrevistas em áudio.

Na sequência, narrávamos a história, ao término da qual perguntávamos se as crianças a haviam compreendido, pedindo para que ela nos recontasse a história.

Após a repetição da história, partíamos de algumas questões-padrão para apreender o julgamento da criança sobre o assunto abordado na questão. No decorrer do interrogatório, no entanto, os nossos questionamentos derivavam das respostas de cada criança, objetivando esclarecer possíveis dúvidas, ambiguidades e até mesmo provocar desequilíbrios nas crianças. Buscávamos, com esses procedimentos, seguir as instruções elaboradas por Piaget (1932/1994).

Depois de investigarmos os juízos das crianças sobre a moral, prosseguimos a segunda parte da entrevista, procurando compreender seus juízos morais com histórias sobre o roubo, a mentira, as sanções, o confronto entre justiça retributiva e distributiva e a justiça entre crianças. Para tanto, empregamos as seguintes histórias construídas por Piaget (1932/1994).

3.3.2 Histórias sobre o Julgamento Moral

Roubo

c.1. Alfred encontra um amigo muito pobre. Esse menino lhe diz que não havia almoçado naquele dia, porque em sua casa não havia nada para comer. Então, Alfred entra numa padaria, mas, como não tem dinheiro, aproveita o momento em que o padeiro está de costas para roubar um pãozinho. Sai depressa e dá o pão ao amigo.

c. 2. Henriete entra numa loja. Vê sobre o balcão uma linda fita e acha que ficaria bem em sua roupa. Então, enquanto a vendedora está de costas, rouba a fita e foge logo em seguida.

O que aconteceu na primeira história? E na segunda? Tem um que é mais vilão que o outro? Por quê? Por que o primeiro roubou? Por que o segundo roubou? Um deve ser mais punido que o outro? Por quê?

Mentira

d.1. Um garoto [ou garota] passeava na rua e encontrou um grande cachorro, que lhe despertou muito medo. Voltou então para casa e contou à mãe que vira um cachorro tão grande como uma vaca.

d.2. Uma criança voltou da escola e contou à mãe que a professora lhe dera boas notas. Mas isso não era verdade: a professora não lhe dera nenhuma nota, nem boa nem má. Então, sua mãe ficou muito contente e a recompensou. O que é mentira? Qual é o mais vilão? Por que é o mais vilão? Mas e o outro não mentiu também? Por que o primeiro mentiu? E o segundo? Qual deve ser mais punido?

Sanção

e) Um menino brinca em seu quarto. Sua mãe pede-lhe para ir comprar pão para o jantar, porque não há mais em casa. Mas, ao invés de ir logo em seguida, o menino responde que isso o aborrece, que irá daí a pouco etc. Uma hora depois, ainda não foi. Finalmente, chega o jantar e não há pão na mesa. O pai não está contente e pensa em como punir o menino da forma mais justa. Pensa em três punições. No dia seguinte, haverá uma festa, e o menino devia, justamente, ir brincar no carrossel: A primeira punição seria, pois, proibir-lhe esse divertimento: uma vez que não quis ir comprar ao pão, não irá ao parque. A segunda punição, na qual pensa o pai, é privar de pão o menino. Resta no armário um pouco de pão do almoço, o qual os pais comerão, porém, uma vez que o menino não foi comprar mais pão, não há o suficiente para todos. Nesse caso, o menino não tem quase nada para jantar. A terceira punição, na qual pensa o pai, é fazer ao menino a mesma coisa que ele. O pai lhe diria isto: “Você não quis prestar um favor à sua mãe. Muito bem! Não o punirei, mas, quando você pedir um favor, não o farei, e você verá o quanto é desagradável não prestar favor uns aos outros.” O menino diz que está bem, mas, alguns dias depois, precisa de um boneco que está muito alto em seu armário. Tenta alcançá-lo, todavia, é muito pequeno. Sobe numa cadeira, mas ainda assim não o alcança. Vai procurar o pai e pede-lhe para ajudá-lo. Este responde então: “Meu filho, lembra-se de que eu lhe disse ‘Você não quis fazer um favor a sua mãe’? Agora, eu não quero prestar-lhe um favor. Quando você prestar um favor, eu farei também de boa vontade, mas antes não.” – Qual a primeira

sanção? E a segunda? E a terceira? Qual é a mais justa das três punições. Por quê? E se punisse de outra forma?

Conflito entre justiça retributiva e distributiva

f) Era uma vez uma mãe que passeava perto de um rio com os filhos, numa tarde de feriado. Às quatro horas, deu um pãozinho a cada um. Cada um pôs-se a comer, com exceção do menor, que estava distraído e deixara cair o pão na água. Que fez a mãe? Devia dar-lhe outro? Era justo? Precisava brigar com ele por ter derrubado? E se a mãe não desse? O que acham os maiores?

A justiça entre crianças

g.1) Alguns meninos jogam bola juntos, no pátio. Quando a bola sai do jogo e vai rolar na rua, um dos meninos vai, por sua conta, buscá-la várias vezes. Nas vezes seguintes, só pedem a ele que vá buscá-la. O que aconteceu na história? O que você acha disso? Era justo? **E se o mais velho da turma pedisse, seria justo? E se a professora pedisse, seria justo? Por quê?**¹⁵

g.2) Alguns meninos estavam sentados na grama para comer merenda. Cada um deles tinha um pãozinho, para comê-lo depois do bolo. Um cachorro chegou sorrateiramente por trás de um dos meninos e tirou-lhe o pão. O que aconteceu na história? O que os meninos fizeram? Por que resolveram fazer isso? Mas, numa outra escola, um menino falou que o menino se descuidou e então deveria ficar sem o pão. O que você acha dessa resposta? Por quê?

O processo de aplicação da segunda parte da entrevista foi semelhante ao primeiro, de sorte que contávamos as histórias e pedíamos para as crianças repeti-las. Procedemos dessa maneira, para nos certificarmos de que a criança havia compreendido a história.

¹⁵ As questões destacadas por nós não foram colocadas por Piaget (1932/1994), em seus interrogatórios. Decidimos inseri-las nos nossos, pois acreditamos que, com esse dado, poderíamos contra-argumentar as crianças, ou seja, compreender se elas julgavam segundo critérios da igualdade ou se a autoridade dos mais velhos, quando posta, ainda se fazia conflituosa para elas. Esse fato esse se revelou interessante, nas análises de nossas entrevistas.

Prosseguíamos, mais uma vez, colocando logo em seguida as questões padronizadas por Piaget (1932/1994), almejando a compreensão do julgamento das crianças sobre os elementos morais de cada história. Por exemplo, na questão sobre o roubo, perguntávamos sempre: “O que aconteceu na primeira história? E na segunda? Por que a primeira criança roubou? E a segunda? Qual foi o pior roubo? Por quê?” Averiguamos com tais questões se as crianças haviam apreendido o que fora roubado e quais as intenções que subjazem a cada roubo, além do julgamento feito por elas sobre cada um dos furtos.

Agimos, assim, amparados nos estudos de Piaget (1994/1932), que propõe tais métodos em função de eles apresentarem uma maior probabilidade de compreensão da lógica do pensamento infantil.

3.4 Considerações sobre a escola

Realizamos estudos assistemáticos, por intermédio da leitura de documentos da escola e de observações no local, para a compreensão dos objetivos e das ações que colocavam o plano pedagógico da escola em prática. Dissertaremos sobre tais questões, nas Implicações Educacionais.

Em seguida, passaremos às análises dos juízos morais das crianças entrevistadas por nós.

IV ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE OS JUÍZOS MORAIS

Apresentamos às crianças cinco histórias elaboradas por Piaget (1932/1994), para avaliar os seus juízos sobre noções morais. Dentre elas, escolhemos as histórias sobre o roubo, a mentira, as sanções e, por último, duas histórias a respeito da justiça. Passaremos agora à análise das histórias, segundo a sua distribuição em dois grupos (Grupo 1 e Grupo 2).

Nossas análises foram submetidas a um juiz com conhecimento na área e obtivemos o Índice de Concordância de 73% entre o juiz e o pesquisador. Este valor está dentro dos critérios para determinar a significância da análise (FAGUNDES, 1999).

As associações ou não entre os dois grupos foram realizadas por intermédio do Teste Exato de Fisher com nível de significância $p < 0,05$.

4.1 O roubo

O primeiro par de histórias, por nós relatadas às crianças, fazia menção ao roubo:

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

b) Henriete entra numa loja. Vê sobre o balcão uma linda fita e acha que ficaria bem em sua roupa. Então, enquanto a vendedora está de costas, rouba a fita e foge logo em seguida.

Em seguida, de acordo com os procedimentos adotados por Piaget (1932/1994), já citados no capítulo sobre o método, pedimos que as crianças nos recontassem a história narrada a elas e, logo após, as interrogávamos sobre os juízos morais feitos por elas sobre os dois roubos. Três tipos de respostas foram observados: na predominância dos casos, as crianças do Grupo 1 julgavam os atos em função dos prejuízos materiais, enquanto as crianças maiores julgavam levando em conta as intenções dos atos. Ainda

algumas crianças apresentam juízos intermediários entre esses dois critérios. Como fora notado pelo epistemólogo, os dados mostram que em seus juízos existem duas espécies de responsabilidade: a responsabilidade objetiva (que dá primazia à materialidade do ato) e a responsabilidade subjetiva (a qual alerta para a intencionalidade do ato).

A nossa avaliação do julgamento moral do roubo nos levou aos seguintes resultados, no Grupo 1 (crianças de sete e oito anos de idade) e no Grupo 2 (crianças de 10 a 12 anos de idade):

4.1.2 Grupo 1

Quanto ao Grupo 1 tem-se a tabela demonstrando os resultados, distribuídos pelas variáveis idade, sexo e série.

Tabela 1: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 1 sobre o juízo moral em relação ao roubo no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012								
Julgamento Moral – ROUBO	Idades		Sexo		Série		Total	
	7 anos	8 anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
Responsabilidade objetiva	7	6	4	9	7	6	13	65%
Intermediário	3	1	1	3	3	1	4	20%
Responsabilidade subjetiva	1	2	2	1	1	2	3	15%
Total	11	9	8	13	11	9	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo a tabela, observamos que 13 crianças fazem juízos em relação ao roubo sobre o critério da responsabilidade objetiva. Seguem algumas falas representativas:

BIE¹⁶ (8 anos) Repete corretamente a história. *Qual o roubo pior? O do laço. Por que o roubo do laço é pior? Porque é assim, pode ter gastado muito dinheiro [para confecção] e o pão, pode ser um real, dois, por aí ou um [real] e cinquenta [centavos]. E aí, eu acho que o laço seria pior. Por quê? Porque é assim, o laço pode ter custado muito dinheiro.*

GIA (8 anos). *Se você tivesse que escolher um pra ser o pior roubo, qual que você escolheria? Tipo, o do laço, porque, se a loja tivesse um laço, e tivesse roubado esse um laço, não teria mais laço. O pão até que podia roubar, porque se ele tivesse um saco desses [poderia existir mais pães] de pão, e aí só tem um pão que ele roubou, ainda dá pra colocar no lugar do que roubou. Você acha que um dos dois deve ser mais punido do que o outro? Sim, a menina. Por quê? Porque é assim, como eu falei assim, o laço, ele é caro. As coisas são caras na loja de vestidos de monte de coisa, e aí pra comprar outro vai dizer que é mil reais, aí não dava, ela teve que ser castigada, porque não pode. Vai que é caro e só tem um, não tem mais.*

MARIL (8 anos) *Tem um que deveria ser mais punido do que o outro? O do pão. Por quê? Porque ele roubou uma coisa que deu trabalho pra fazer, teve que fazer um monte de coisa. E a fita, não deu trabalho pra fazer? Ah, a fita era só comprar o pano e cortar.*

LUCE (7 anos) *E são iguais, os roubos? São roubos, é feio roubar. Por quê? Porque é feio roubar. Você acha que uma criança deve ser punida mais do que a outra? Não. Por quê? Porque eles roubaram, os dois estão errados.*

Pelos exemplos transcritos, verificamos que as crianças fizeram juízos de acordo com a responsabilidade objetiva. Dessa maneira, acreditam ser o pior roubo aquele cujo objeto custa mais caro, dá mais trabalho para fazer ou existe em menor número. Entendem que o roubo do laço é o pior, pois tal acessório é dotado dos atributos citados.

As crianças que julgam segundo a responsabilidade objetiva ainda não conseguem distinguir que um dos roubos teve uma causa nobre, ou seja, ajudar uma criança faminta, enquanto o outro roubo foi realizado por mero capricho.

Ao desconsiderarem tal fato, pensam que os dois roubos foram iguais e que a única diferença é a mudança do objeto e do local do furto. Ademais,

¹⁶ Todas as iniciais dos nomes das crianças foram alteradas para preservar as suas identidades.

outro exemplo de crianças que julgam objetivamente é o das que creem que todo roubo é errado em função de ser um ato feio.

Em suma, todas essas crianças não conseguem perceber, ainda, a intenção do ato, que apesar de ser considerado moralmente errado, pode ser atenuado, quando por trás dele subjaz uma boa intenção.

Assim, **um maior número** de crianças do primeiro grupo faz juízos objetivos. Notamos que há igualdade na distribuição das idades (7 e 8 anos de idade) e séries (2º e 3º ano). Quanto ao gênero, verificamos uma notável diferença, já que as meninas julgaram objetivamente, em maior número.

Tal variável, talvez, possa ser explicada pelo fato de o laço ser um acessório tipicamente feminino, sendo mais significativo para as meninas (ficaria bem com a sua roupa). Por isso, as meninas tendem a dar maior importância ao roubo desse objeto.

Encontramos respostas das crianças do Grupo 1 que foram classificadas sobre o critério do juízo intermediário¹⁷ sobre o roubo. Seguem alguns exemplos:

ENZA (8 anos) *Então há um [roubo] mais errado ou os dois estão errados? O mais errado é a garota, por causa que ela roubou uma coisa pra ela.* O garoto foi um pouquinho, um roubo um pouco fácil, mas em vez de comer o pão, ele deu pro garoto pobre. *Então, quem você acha que deve ser mais punido?* Oh, mais punido é o segundo, o primeiro não deve ser muito punido. *Por quê?* Não, vai pagar uma dívida [a menina], o outro vai pagar o pãozinho. *Por quê?* Não sei. ***Mas se você tivesse que punir, quem você puniria mais, o primeiro ou o segundo? O segundo. Não, os dois iam pagar uma dívida!***

NAE (7 anos) *Qual dos dois você acha que está mais errado?* Acho que o da menina. *Por quê?* Porque não é justo ela ver e já roubar, porque ela não fala: "Quanto custa?". *E se ela não tiver dinheiro pra comprar?* Se ela não tiver, ela pode fazer outras coisas, melhor do que roubar. *Que coisa, por exemplo, ela pode fazer?* Tipo, com os brinquedos que ela tem, é melhor do que roubar. *E na primeira história, o menino não roubou também? Ele roubou, mas, coitado, ele é pobre e não tem nada pra comer.* *Então, tem uma pessoa que está mais errada do que a outra?* Acho que não. *Por quê?* Porque aí nessas duas histórias, mostram que duas pessoas roubaram, e coitado do menino, ia passar fome, eu ia dar um pãozinho pra ele, eu ia

¹⁷ Os juízos que avaliamos como intermediários foram aqueles em que as crianças, apesar de entenderem as histórias, não sustentam a autonomia diante das argumentações do entrevistador.

comprar. E da menina, se ela pelo menos pedisse ajuda e falasse: “Por favor, compra isso pra mim, não é justo!” Aí alguém poderia comprar, se fosse tão legal assim. **Algum roubo é pior que outro? Não. Por quê? Roubar é uma coisa que os bandidos fazem, não a gente.**

FEI (7 anos) *O que aconteceu mesmo na primeira historinha? É, ele roubou o pão pra dar pro menino. E na segunda historinha? É, ela roubou a fita, porque ia ficar linda com o vestido dela. Você acha que teve um roubo pior que o outro? Teve. Por quê? O que ela roubou a fita foi pior, porque só porque ia combinar com o vestido dela não significa que ela tem que roubar a fita. E o primeiro não roubou também? Sim. Também não significava que, porque ele não tinha comido nada, que ele tinha que roubar, ele tinha que pedir pro padeiro o pão pra dar pro menino. Você acha que um dos roubos tem que ser mais punido do que o outro? Não. Por quê? Porque um vai ser mais punido e o outro menos punido, aí não é justo. O que é justo, então? Nenhum ser punido... É, ser punidos. Os dois serem punidos ou os dois não serem punidos? Os dois serem punidos. De forma igual ou um mais que o outro? De forma igual. Por que de forma igual? Porque o roubo que eles fizeram foi quase a mesma coisa, não é bom. Só que o que pegou o pão, ele ia pegar pro menininho. E a menina? A menina só pegou, porque ia combinar com o vestido dela, pra ela. **Esses roubos são a mesma coisa ou não? São. Era só ele que queria pegar o pão pro menino, isso era bom. E ela pegou só porque ia combinar com o vestido e ia ficar lindo.***

A fala da criança permite supor que ela já começa a distinguir que a intenção do ato é digna de ser levada em consideração, no juízo dos roubos. Todavia, ela ainda acredita que roubos são todos iguais e passíveis de punição: “[...] porque são coisas de bandidos” ou, ainda, porque “[...] roubar é errado”.

O fato de as crianças fazerem juízos em relação ao roubo como “errado”, independentemente de qualquer coisa, associa-se à circunstância de consistir em um tabu, devido à forte coação dos adultos. Assim, nas palavras de Piaget:

As regras impostas pelo adulto, verbalmente (proibição de roubar, de pegar sem cuidado objetos frágeis etc.) ou materialmente (repreensões ásperas e castigos), constituem, antes de serem assimiladas espiritualmente, obrigações categóricas para as crianças pouco importando se tais regras sejam aplicadas ou não. (PIAGET, 1994/1932, p.111).

Ainda quanto ao Grupo 1, 3 crianças julgaram o roubo conforme a responsabilidade subjetiva. Eis exemplos das respostas dessas crianças:

LUO (8 anos) *Qual é o pior roubo?* O da menina. *Por quê?* Porque ela não ia dar pra ninguém, de qualquer jeito. **O do Alfred, ele deu pra uma pessoa, ele ajudou uma pessoa, mas já a menina, ela não ajudou a ninguém, só ajudou ela própria e nem muito. Mas os dois não roubaram?** Roubaram. *E isso é certo?* Não. **Mas o do menino foi um roubo que é errado, mas ele ajudou uma pessoa com aquele roubo. Você acha que um deve ser mais punido do que o outro?** Hum hum (sim). *Quem?* A menina. *Por quê?* Porque ela roubou sem nenhuma razão, só porque ela queria.

ENA (8 anos) **Ah, não, o último foi o pior. Por quê?** Porque o outro só roubou pra ajudar o amigo e ela roubou porque queria. *Você acha que alguém deve ser mais castigado?* A segunda. *Por quê?* Porque ela roubou mesmo, aqui ele só ajudou, mais só roubou um pouco. *Mas os roubos não são todos iguais?* É. *Então, por que você acha que um tem que ser mais castigado?* **Porque o outro fez pra ajudar o menininho pobre, porque ele não comeu.**

SHOQ (7 anos) *Qual roubo que você acha pior, o primeiro ou o segundo?* O segundo. **E por que o segundo é o pior, mesmo?** Porque o segundo foi o roubo de queria usar. **E o primeiro?** O primeiro foi que ele queria ajudar e não tinha dinheiro.

Notamos que as falas dessas crianças já fazem juízos levando em consideração as intenções que subjazem ao roubo, diferenciando claramente os dois tipos. Assim, para tais crianças, embora os roubos sejam atividades ilícitas, há razões que os justificam, de sorte que fazem, dessa maneira, julgamentos subjetivos.

Para Piaget, a passagem da responsabilidade objetiva para a responsabilidade subjetiva ocorre na medida em que os pais mantêm relações recíprocas com seus filhos, fazendo-os entender e refletir sobre seus deveres. Esses pequenos deveres muitas vezes são transmitidos a elas sob a forma de ordens que devem ser cumpridas. A esse ato de coação a criança reage com uma obediência cega, que compõe o realismo moral da criança. No entanto, com o crescimento ou convívio em sociedades infantis, ela percebe a necessidade de cooperar com seus pares. Em decorrência, nasce uma nova moral de reciprocidade, em contraposição à moral da obediência (p.113).

Esse é o caminho percorrido para que a criança desenvolva o cuidado da intenção.

4.1.3 Grupo 2

Passaremos, neste ponto, à análise do juízo do roubo das crianças do segundo grupo, ou seja, das crianças de dez a doze anos de idade.

Tabela 2: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 1 sobre o juízo moral em relação ao roubo no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012

Julgamento Moral – ROUBO	Idades			Sexo		Série		Total	
	10 anos	11 Anos	12 anos	M	F	6º ano	7º ano	F	%
Responsabilidade Objetiva	0	0	2	1	1	0	2	2	10%
Intermediário	0	2	2	1	3	2	2	4	20%
Responsabilidade subjativa	1	6	7	7	7	7	7	14	70%
Total	1	8	11	9	11	9	11	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação aos julgamentos sobre o roubo do Grupo 2, verificamos que 2 crianças fazem julgamentos objetivos. São elas:

BRA (12 anos) *Foram iguais os roubos? Sim. Você acha que uma criança deve receber uma punição maior? Eu acho que os dois deveriam receber a mesma punição. Por quê? **Porque roubar não é uma coisa legal.***

VIO (12 anos) *Tem um roubo que foi pior? **Se é um roubo, não tem outro pior.** Por que o primeiro roubou? Pra ajudar uma pessoa. E a segunda? Pra deixar ela muito bonita. Algum roubo deveria ser mais punido que o outro? Não. Os dois têm que ser punidos do mesmo jeito. Por quê? Porque roubou do mesmo jeito.*

Nas respostas das crianças, é notório que, em seus juízos, ainda prevalece a lógica de que qualquer roubo é errado e, portanto, grave e passível

de punição. Não existe um roubo pior que o outro e as intenções não são levadas em consideração. Isso deixa em evidência a não superação da coação moral.

É interessante destacar que as duas crianças estão no 7º ano do ensino fundamental, isto é, possuem a maior escolarização dentre todas as crianças entrevistadas por nós.

Por sua vez, quatro das crianças do Grupo 2 fizeram juízos classificados como intermediários. Abaixo, apresentamos as falas:

GABO (11 anos) *Qual a criança que cometeu o roubo pior? Eu acho que é a do laço. Por quê? Porque a menina não tá passando fome, então, ela não tá precisando daquele laço muito. Já a primeira história, eles não comeram, estavam precisando comer. **Mas acho que os dois tão errados, porque eles roubaram. [...] Você acha que um é pior que o outro? Não. Por quê? Os dois roubaram. Devem então ser punidos igualmente? Sim.***

GIUM (12 anos) *Você acha que tem um roubo pior que o outro? Sim. Porque tem um lá que, tipo, ele tá fazendo aquilo por uma boa intenção, que nem aquele primeiro, ele queria fazer pra ajudar o menininho, que estava com fome assim. Aí essa segunda é o pior, porque ela quer só pro bem dela. Ela achou que ia ficar legal e pegou. **Do mesmo jeito é errado não importa o tipo, o nível, porque assim, é errado. Um roubo foi ou não pior que o outro?** Foram iguais, porque os dois roubaram. *Você acha que uma das crianças deve ser mais punida do que a outra ou não?* Ah, acho que têm que ser punidas do mesmo jeito, as duas roubaram, foi errado o que elas fizeram.*

BRUM (12 anos) *Você acha que tem um roubo pior que o outro, ou não?* Não sei. **Ele tava ajudando o amigo, na outra, ela tava fazendo isso só porque combinou com a roupa dela.** Mas nenhum está certo, porque eles roubaram, de um jeito ou de outro. Mas eu acho que um (deles) estaria pensando que o menino não iria comer e não que ele ia ficar bom com a roupa. **Então, você acha que tem uma criança que deve ser mais punida que a outra?** Não. **Acho que não, porque as duas estão erradas por terem roubado, então acho que não. Os roubos são iguais? Sim.**

GUSU (11 anos) *Os dois roubos são iguais ou não?* Não. Os roubos sim, mas a causa não é a mesma... *Por que não é a mesma causa?* Porque ele pegou o pão pro amigo dele e ela roubou pra combinar com o vestido dela. **E como ia explicar pro pai e pra mãe deles? Então, você acha que tem um roubo pior que o outro ou não?** Não. **Roubo é tudo a mesma coisa.**

As respostas das crianças já evidenciam que elas discernem claramente entre as intenções dos dois roubos. Contudo, elas ainda não dissociam esse fato no momento de analisá-lo, motivo pelo qual seus juízos foram classificados como intermediários entre os juízos de responsabilidade objetiva e os juízos de responsabilidade subjetiva.

Ainda em relação a esse grupo de crianças, 14 delas fizeram juízos com predomínio da responsabilidade subjetiva. Na sequência, apresentam-se alguns exemplos das falas:

VAE (12 anos) *Qual foi o pior roubo? O da Henriete. Por que foi o pior o roubo? **Porque ela roubou para fazer uma coisa para o bem dela e não de outra pessoa, ela roubou para ela. O menino roubou o pão, mas deu para outro menino que tava precisando. Mas os dois não roubaram?** Roubaram, os dois estão errados, mas acho que o que está menos errado é o do menino. *Algum deveria ser punido?* Eu não sei, se fosse [punido] seria a Henriete, porque ela pegou o laço e não ajudou ninguém, somente ela.*

CAU (12 anos) *Você acha que tem um roubo pior que o outro? Não sei. Os dois foram ruins, mas um teve um motivo de ajuda, queria ajudar. E a outra era porque ela queria. Então, não sei. **Os dois foram ruins, mas eu acho que o outro, o primeiro ajudou uma pessoa, o segundo, ela pensou só nela.***

FEM (11 anos) *Você acha que um dos dois é mais vilão? Sim, a segunda, porque a fita é só um acessório que não necessita tanto. Já o pão você precisa para se alimentar, para poder comer. *Você acha que um deve ser mais punido do que o outro? **Não, porque assim, não (se deve punir) devido ao que você rouba, mas porque (a intenção) você rouba.****

ALI (11 anos) *Um roubou para dar para o amigo e a outra roubou para si mesmo. **Os dois têm a parte errada, mas pelo menos o Alfred teve uma pequena justificativa, ser solidário. O que é ser solidário?** Ajudar um ao outro. *No caso da Henriete?* Ela foi egoísta assim, pode se dizer que sim. Porque ela pegou uma coisa que não ia fazer muita diferença nem nada. Não é porque ela tava passando fome, sede, coisa do gênero, que ela pegou pra ela, roubando.*

As respostas das crianças do segundo grupo nos mostram, claramente, que a intenção é levada em consideração no juízo que fazem dos dois roubos. Elas distinguem que o primeiro garoto roubou para ajudar uma criança que passava fome. Já conseguem compreender que o que importa é a intenção,

em detrimento da materialidade, além de perceberem que o roubo do pãozinho é justificável, por ter sido uma ação solidária; em contrapartida, do roubo do laço teve uma intenção egoísta. Observamos nessas falas a evidência de um julgamento superior àquele que simplesmente justifica o fato de todo o roubo ser proibido, porque é moralmente condenável. Aqui já existe um juízo que dissocia as regras prescritas e reflete sobre o ato em si.

4.1.4 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS

No que concerne ao roubo, encontramos os seguintes resultados, quando comparamos os dois grupos:

Tabela 3: Comparação* entre os juízos da História 1 em relação ao roubo nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012		
Julgamento Moral – ROUBO	GRUPO 1	GRUPO 2
Responsabilidade Objetiva	13 (65%)	2 (10%)
Intermediário	4 (20%)	4 (20%)
Responsabilidade subjetiva	3 (15%)	14 (70%)
Total	20 (100%)	20 (100%)

Teste Exato de Fisher; p = 0.0003

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Teste Exato de Fisher, há uma diferença significativa nos grupos, já que, no G1, ocorre o predomínio da responsabilidade objetiva e, no G2, da subjetiva.

Esse fato pode ser explicado pela evolução do desenvolvimento moral. As crianças do G1 fazem juízos morais com tendências heterônomas, ou seja, em função do respeito unilateral e da coação moral, tendem a julgar mais pela materialidade do ato do que pela intenção que lhe subjaz.

Já as crianças do G2 emitem respostas com tendências à autonomia, porque já são capazes de cooperar, justapondo pontos de vista e compreendendo que há roubos com e sem intenções altruístas.

4.2 A mentira

Para descrever melhor a responsabilidade subjetiva, Piaget recorre ao juízo feito pelas crianças sobre a mentira.

Segundo o autor, a mentira permite-nos compreender melhor a mentalidade infantil, pois ela põe um problema moral mais grave à consciência das crianças. Isso acontece porque elas possuem uma propensão a mentir, durante o seu desenvolvimento, já que a mentira faz parte do egocentrismo infantil. Este, por sua vez, vai ao encontro da coação adulta, por intermédio da proibição da linguagem “mentir é feio”. Essa conjunção se constitui num cenário ideal para a investigação das noções de responsabilidade.

Assim, propôs histórias cujo interrogatório permitia o entendimento da criança sobre o que era uma mentira e se o ato de mentir era julgado em função das intenções ou dos prejuízos materiais.

Dessa maneira, por intermédio do par de histórias abaixo, entrevistamos as crianças, buscando a compreensão dessas questões:

a) Um garoto [ou garota] passeava na rua e encontrou um grande cachorro, que lhe despertou muito medo. Voltou então para casa e contou à mãe que vira um cachorro tão grande como uma vaca.

b) Uma criança voltou da escola e contou à mãe que a professora lhe dera boas notas. Mas isso não era verdade: a professora não lhe dera nenhuma nota, nem boa nem má. Então, sua mãe ficou muito contente e a recompensou.

Nossas avaliações das respostas sobre o juízo moral da mentira nos possibilitaram os seguintes apontamentos:

4.2.1 Grupo 1

Com relação ao Grupo 1, segue a tabela demonstrando os resultados, distribuídos pelas variáveis idade, sexo e série.

<p>Tabela 4: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 2 sobre o juízo moral em relação à mentira no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012</p>

Julgamento Moral – MENTIRA	Idades		Sexo		Série		Total	
	7 anos	8 anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
	7 anos	8 anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
Responsabilidade Objetiva	4	3	3	4	3	4	7	40%
Intermediário	4	3	0	7	5	2	7	40%
Responsabilidade subjetiva	3	3	4	2	3	3	6	30%
Total	11	9	7	13	11	9	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Como observamos na tabela, temos que 7 crianças entrevistadas fazem juízos objetivos sobre a mentira. Transcrevemos alguns exemplos:

LUO (8 anos) *Qual das duas mentiras foi pior? Vou pensar... [demora] O da menina. Por quê? Porque o do cachorro grande não era um cachorro do tamanho do mundo, era só um cachorro. Qual que você acha que deve ser mais castigado? A menina. Por quê? Porque ela mentiu do cachorro do tamanho de uma vaca. Mas o menino também não mentiu? Mentiu, mas a mentira dele não foi muito ruim.*

MAS (7 anos) *A pior mentira foi a do cachorro. Por quê? Porque o cachorro não vai ser do tamanho de uma vaca, ele pode ser um pouquinho menor. Qual que você acha que deve ser mais punido? Como assim? Tem algum que você acha que deve ser mais castigado pela mentira? A menina do cachorro. Por quê? Porque o cachorro não pode ser do tamanho de uma vaca, porque a vaca é muito grande.*

MARD (7 anos) *Você acha que tem uma mentira pior que a outra? Não. Por quê? Porque as duas mentiram, e mentir é muito feio. A primeira mentiu o quê? Mentiu sobre o cachorro. E a segunda? A segunda mentiu sobre a nota. E uma delas é pior que a outra? Não. Por quê? Porque não é legal mentir pra mãe nem legal mentir pra outra mãe, e eles, acho que eles sabem que mentir é muito feio. Você acha que um tem que ser mais punido que o outro ou não? Não. Por quê? Porque os dois nessa história mentiram, e os dois iam ser castigados.*

As respostas das crianças fazem juízos segundo o grau da falsidade, ou seja, a pior mentira é aquela que distorce mais a realidade, não importando a sua intenção ou se ela foi mero engano. Assim, podemos notar, pelas

afirmações, que as crianças acreditam que a pior mentira é a do “cão que parecera à menina do tamanho de uma vaca”, pois, no mundo, não existem cães desse tamanho. Outra resposta encontrada e que possibilita analisar o julgamento sobre o crivo da responsabilidade objetiva é a criança considerar a mentira moralmente condenável, não conseguindo distinguir um ato intencional de um ato involuntário. Dessa maneira, julgam que toda a mentira é errada e nenhuma é pior que a outra.

Essas respostas vão ao encontro das observadas por Piaget (1932/1994):

Vemos o princípio geral ao qual obedecem estas respostas: a mentira é tanto mais grave quanto mais inverossímil. A mentira do cachorro que era tão grande como uma vaca é particularmente vilã, “porque isso não pode ser”, “porque isso não existe”, “porque nunca se viu um cachorro grande como uma vaca, porque é uma mentira “bem maior”. (p. 125).

Dando prosseguimento à nossa análise, nesse grupo, 7 crianças fizeram juízos intermediários sobre a mentira. Reproduzimos abaixo algumas de suas argumentações:

GIA (8 anos) *Qual mentira você acha que foi a pior? É a das notas, seria pior do que a do cachorro. Por quê? Porque na da nota, por exemplo, a mãe conhece como você vai, se sempre tira nota C e ela quer que você melhore, e a menina vai lá e conta uma mentira, pra ela saber se é verdade [quando ela souber a verdade] será pior, se ela ir pra lá pra escola pra falar com a professora, que a professora sempre conta a verdade. Qual você acha que deve ser o mais punido? **O da nota, porque a mãe vai lá e aí vai ficar muito brava, pode castigar e aí pode, no meu prédio eu desço pra brincar, e aí a mãe pode não deixar descer pra brincar.***

MARIL (8 anos) *Qual que você acha que foi a pior mentira da história? A da escola. Por quê? Porque ela mentiu sobre uma coisa que a professora pode ter dado, mais ou menos boa, mais aí é nota boa, mas tinha que falar pra mamãe ajudar a ficar mais boa ainda. [...] Você acha que uma tem que ser mais punida do que a outra ou não? A segunda. Por quê? Por causa da escola. O que tem a escola? **Ela fez uma coisa muito errada, mas ela tirou... Porque depende da letra, porque se tirou B também é bom. Daí não seria mentira? Seria menos. Menos que a do cachorro? Não sei.***

As respostas dessas crianças foram classificadas por nós como intermediárias, porque, apesar de elas já entenderem que houve uma mentira intencional, ainda fazem juízos conforme o critério de que as mentiras mais graves são as mais passíveis de punição.

Mais uma vez, observamos que as variáveis seguem quase iguais, com exceção do gênero, pois são 7 meninas que julgam intermediariamente, enquanto nenhum menino o faz.

Por seu turno, seis crianças do Grupo 1 apresentaram juízos segundo a responsabilidade subjetiva. Seguem alguns exemplos:

LUD (8 anos) *Qual você acha que é a pior mentira, nesse caso? A do menino. Por quê?* Porque ele não tinha nenhuma nota e foi recompensado por nada, **ele mentiu pra ser recompensado, não devia ter sido.** *Qual que você acha que deveria ser mais punido dos dois? O menino mesmo. Por quê?* Porque o da menina, tudo bem, ela viu um cachorro grande, mas não era do tamanho de uma vaca. O menino, ele ganhou uma recompensa por nada, por não ter feito nada.

ENA (8 anos) *Qual a mentira que você achou que foi a pior? A da nota. Por quê?* Porque a mãe gastou dinheiro, assim pra nada, por causa de nada. Porque, se ela não tivesse sabido, ela não ia comprar. **O menino só fez isso pra ele ganhar um presente.**

THI (8 anos) *Qual mentira é a pior? A que falou: “Mãe eu ganhei nota boa”. Por quê?* **Porque ele só falou isso, porque ele podia tirar nota ruim e a mãe não comprar um brinquedo, uma coisa assim que ele queria.** [...] *Qual criança que você acha que deve ser mais punida? A que falou pra mãe que ganhou nota boa. Por quê?* **Porque ela queria muito uma coisa, aí ele (pensou): “Ah, eu vou mentir só pra ganhar brinquedo, roupa, alguma coisa”. Aí ele foi lá e mentiu pra mãe, e a mãe comprou uma coisinha pra ele.**

LUCE (7 anos) *Porque a nota você mentiu e você não viu, e a outra você ficou assustado e você aumentou um pouquinho, é o modo de dizer assim. As duas não são mentiras? Não, a outra é um modo de dizer que é grande, acho que não é mentira, a primeira. E a segunda, por causa que não ganhou nada, ela só falou isso pra receber uma coisa em troca.*

Essas crianças fizeram juízos levando em consideração o fato de a pior mentira ser aquela que distorce conscientemente a realidade, com a intenção de propiciar um benefício para a criança. No caso, as crianças dissociaram

uma mentira sem importância e que mais parece uma confusão (o cachorro ser do tamanho de uma vaca) de uma mentira objetivando alterar fatos (recebimento de notas boas), com a intenção clara de enganar em proveito próprio (ganhar uma recompensa).

4.2.2 Grupo 2

Segue a tabela com as distribuições dos julgamentos conforme as variáveis idade, sexo e série:

Tabela 5: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 2 sobre o juízo moral em a mentira no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012

Julgamento Moral – MENTIRA	Idades			Sexo		Série		Total	
	10 anos	11 Anos	12 anos	M	F	6º ano	7º ano	F	%
Responsabilidade Objetiva	1	1	1	1	1	1	1	2	10%
Intermediário	0	0	2	0	2	0	2	1	5%
Responsabilidade subjéitiva	1	7	9	7	10	8	9	17	85%
Total	1	8	11	8	12	9	11	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com a tabela, as nossas análises sobre os julgamentos da mentira evidenciam que 2 crianças fizeram juízos segundo a responsabilidade objetiva. Vejamos:

VIO (12 anos) *O que é uma mentira pra você? Quando você inventa um fato, uma história. Um fato que não aconteceu de verdade. Nesse caso, qual que você acha que foi a pior mentira? As duas foram mentiras. **O primeiro mentiu por quê? Falou pra mãe que viu um cachorro muito grande, mas a mãe dele tem confiança nele, tanto quanto a outra. E a segunda mentiu por quê? Mentiu que tinha ganhado uma nota boa na escola pra ter um agrado. Qual a pior, mesmo? As duas são pior. Você acha que uma delas deve ser mais punida? As duas devem ser punidas de qualquer jeito.***

GUSU (11 anos) *Você sabe o que é uma mentira? Mentira é tipo uma mentira cabeluda. **No final sempre descobre. Eu não posso mentir pra minha mãe, ela tem uma coisa lá das***

notas, se ela quiser abrir e ver minhas notas, daí, se eu mentir, ela me bate. *Você acha que aqui teve uma mentira pior que a outra ou não?* Tudo a mesma coisa. [...] Não, [não] foram iguais, porque mudou só a vaca e a nota.

As crianças demonstraram em suas respostas que mentir é por si só um ato digno de repúdio, sem levar em conta a intenção da falta cometida. Além disso, a coação moral e a punição ainda são características em seus julgamentos. Dessa maneira, seus juízos foram classificados segundo os critérios da responsabilidade objetiva.

Ainda no Grupo 2, encontramos apenas uma criança, cuja resposta classificamos como juízo intermediário:

MARIE (12 anos) *Qual das duas mentiras você acha que foi a pior?* A segunda. *Por quê?* Porque, quando a gente tá com medo de alguma coisa, a gente fala assim: “Nossa, eu vi uma coisa assim grande.” [...] E o da menina [referindo-se à segunda mentira], acho que é um pouco mais grave, porque ela conta uma coisa que ela sabia, ela sabia que não era nem nota ruim nem nota boa, e ela chegou lá e falou pra mãe que era nota boa, e o que a mãe fez? Comprou um presente. E ela recebeu o presente sem mérito nenhum. **Você acha que uma deve ser mais punida que a outra? Acho que não. Porque mentira é horrível, mas a mais grave que eu acho é o segundo. Por que foi mais grave? Ah, as duas foram. Por quê? Porque mentir é errado.**

A despeito de a criança entrevistada sustentar que a pior mentira é a segunda (que possui intenções claras de enganar), quando comparada com a primeira (que entende como o excesso de medo, falseando a realidade), faz juízo sob o critério de que o ato em si é errado, não considerando as intenções, as quais já reconhece.

Por outro lado, no segundo grupo, 17 crianças fazem juízos segundo a responsabilidade subjetiva. Seguem alguns exemplos:

ARU (11 anos) Conta corretamente a história. *O que é mentira pra você?* Mentira pra mim é quando uma pessoa não diz a verdade. Agora, por exemplo, ele falou que um cachorro é maior que uma vaca. Não tem cachorro deste tamanho, pode ter um cachorro que é grande, mas não é do tamanho de uma vaca. Ele poderia usar isso como uma expressão, também poderia ser uma expressão da cidade dele, do lugar dele, então não é uma situação assim (ruim). **Mas o menino falar que**

recebeu boas notas, sendo que ele não recebeu nenhuma. A vantagem que ele vai ter é ficar depois com benefícios e, se a mãe pede pra ele mostrar as notas? E se depois ele tem que contar? A punição dele tem que ser dobrada, porque ele falou uma coisa que era mentira.

CAU (12 anos) *Qual foi a pior mentira?* Acho que foi a dois. Porque a um (a primeira) ela viu no ponto de vista dela. Por exemplo, se ela fosse pequena, para ela (o cão grande) podia ser grande por causa do tamanho (dela), foi do ponto de vista dela. **E a outra enganou a mãe para receber algum presente. Alguém deve ser mais punido?** Eu acho que sim. Porque a dois (mentira da nota) foi porque ela falou que a professora deu nota boa, mas a professora nem deu a nota.

ISE (10 anos) *Qual mentira é a pior?* A segunda. *Por quê?* **Porque ela falou uma coisa que não era verdade, que a professora não tinha dado nota nenhuma pra ela. E ela ganhou uma recompensa por uma nota que não existia, que não era dela. Mas a primeira criança também não mentiu?** Sim. *As mentiras têm ou não alguma diferença?* A primeira é praticamente verdade. Um cachorro assustou no caminho, só que não era tão grande como uma vaca [...] De certo modo, era mentira, mas não era totalmente, parte era verdade. *E a segunda?* Na segunda é totalmente mentira, porque a professora não tinha dado nota alguma e ela falou que tinha recebido boas notas.

JAE (11 anos) *Qual mentira foi a pior?* **Acho que a segunda. Porque ela fez com que a mãe desse uma recompensa pra ela, só que a recompensa era por nada. Ela mentiu pra conseguir aquilo. E a primeira, não mentiu também?** Mentiu, só que não fez diferença alguma, não ganhou nada, não perdeu nada.

A análise das respostas das crianças indica que elas já discernem um ato que distorce a realidade e não causa nenhum problema (a mentira do cachorro foi uma comparação desastrosa), da mentira que visa exatamente a falsear ou esconder a realidade, para que a criança se beneficie (mentira para a mãe recompensar). Temos então exemplos onde a responsabilidade subjetiva, que atenta para as intenções da mentira, já compõe o julgamento das crianças, as quais levam em consideração o que subjaz ao ato de mentir – no caso, enganar para receber uma recompensa –, demonstrando a evolução do juízo moral.

4.2.3 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS

Em relação ao roubo, encontramos os seguintes resultados, quando comparamos os dois grupos:

Tabela 6: Comparação* entre os juízos da História 1 em relação a mentira nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012		
Julgamento Moral – MENTIRA	GRUPO 1	GRUPO 2
Responsabilidade Objetiva	7 (40%)	2 (10%)
Intermediário	7 (40%)	1 (5%)
Responsabilidade subjetiva	6 (30%)	17 (85%)
Total	20 (100%)	20 (100%)
Teste Exato de Fisher; $p = 0.0024$		

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Teste Exato de Fisher, há uma diferença significativa nos grupos, já que, no G1, as respostas estão bem distribuídas nas categorias. Já no G2, a predominância das respostas se encontra nos juízos subjetivos da mentira.

Isso ocorre devido ao desenvolvimento moral das crianças, como já foi destacado. As crianças menores julgam segundo os critérios da coação moral adulta, já as maiores sabem que a mentira é faltar com a verdade intencionalmente.

A tabela mostra que o julgamento sob a responsabilidade objetiva tende a diminuir com a idade dos sujeitos, evoluindo para o julgamento da mentira sob o critério da responsabilidade subjetiva. Isso é decorrente da superação do realismo moral, originário da coação adulta, pela cooperação e pelo respeito mútuo.

4.3 As sanções

Ainda há instrutivo estudo do epistemólogo, sobre as relações entre a cooperação e a justiça. Segundo Piaget (1932/1994), elas são mais difíceis de

serem apreendidas apenas pelas conversações com as crianças, pois estão no movimento íntimo da consciência ou nas atitudes morais.

Além disso, trata-se de uma das noções mais racionais, já que o sentimento de justiça requer o respeito mútuo e a solidariedade, para que se desenvolva.

Novamente foram narradas às crianças histórias para o interrogatório posterior. A história que contamos aos nossos sujeitos apresenta várias sanções e pede para que a criança escolha a que acha mais justa:

Um menino brinca em seu quarto. Sua mãe pede-lhe para ir comprar pão para o jantar, porque não há mais em casa. Mas, ao invés de ir logo em seguida, o menino responde que isso o aborrece, que irá daí a pouco etc. Uma hora depois, ainda não foi. Finalmente, chega o jantar e não há pão na mesa. O pai não está contente e pensa em como punir o menino da forma mais justa. Pensa em três punições. No dia seguinte, haverá uma festa, e o menino devia, justamente, ir brincar no carrossel: a primeira punição seria, pois, proibir-lhe esse divertimento. Uma vez que não quis ir comprar ao pão, não irá ao parque. A segunda punição, na qual pensa o pai, é privar de pão o menino. Resta no armário um pouco de pão do almoço o qual os pais comerão, porém, uma vez que o menino não foi comprar mais pão, não há o suficiente para todos. Nesse caso, o menino não tem quase nada para jantar. A terceira punição, na qual pensa o pai, é fazer ao menino a mesma coisa que ele. O pai lhe diria isto: “Você não quis prestar um favor à sua mãe. Muito bem! Não o punirei, mas quando você pedir um favor, não o farei, e você verá o quanto é desagradável não prestar favor uns aos outros.” O menino diz que está bem, mas, alguns dias depois, precisa de um boneco que está muito alto em seu armário. Tenta alcançá-lo, mas é muito pequeno. Sobe numa cadeira, mas ainda assim não o alcança. Vai procurar o pai e pede-lhe para ajudá-lo. Este responde, então: “Meu filho, lembra-se de que eu lhe disse ‘Você não quis fazer um favor a sua mãe’? Agora, eu não quero prestar-lhe um favor. Quando você prestar um favor, eu farei também de boa vontade, mas antes, não.”

Vejamos, na sequência, como a noção de justiça foi julgada pelas crianças por nós entrevistadas nos dois grupos.

4.3.1. Grupo 1

A Tabela 7 contempla a distribuição dos julgamentos segundo as variáveis idade, sexo e série:

Tabela 7: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 3 sobre o juízo moral em relação as sanções no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012

Julgamento Moral – SOBRE AS SANÇÕES	Idades		Sexo		Série		Total	
	7 anos	8 anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
Sanção expiatória	3	1	0	4	2	2	4	20%
Intermediário entre dois tipos de sanção	4	1	2	3	4	1	5	25%
Sanção por reciprocidade	4	7	6	5	5	6	11	55%
Total	11	9	8	12	11	9	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação ao Grupo 1, encontramos 4 crianças que acreditam que a melhor coisa a fazer no julgamento da justiça é a sanção expiatória, ou seja, a mais severa das penas. Eis os exemplos:

MAS (7 anos) *Qual seria mais justo o pai aplicar? Do pão. Por quê? **Porque, já que ele não foi comprar o pão pra eles comerem no jantar, eles têm que deixar ele não comer o pão, pra ele aprender a respeitar o pai ou a mãe. E se o pai desse outra punição pra ele, o que você acharia disso? Depende do castigo, se for ruim ou bom. E se o pai desse a primeira punição pra ele, o que você ia achar? Depende do castigo. O primeiro da história? Ah, eu aí achar pouco [expressão que quer dizer bem feito!]. Por quê? **Porque ele não foi comprar o pão, pra mim, então, ele tem que ficar de castigo em casa trancado sem festa.*****

BIE (8 anos) *Qual você acha que seria a mais justa para o pai fazer? Não ir na festa. Por quê? **Porque ele está de castigo, não tá? Então, tipo, se ele tá de castigo, não vai poder ir na festa. E se o pai dele resolvesse não deixar ele de castigo e apenas não dar pão pra ele. O que você acharia disso? Ah, eu acharia muito, muito injusto o pai dele não dar pão pra ele só porque ele não comprou.***

LUO (8 anos) *Qual seria mais justa para o pai fazer? [Deve] Prestar o favor. Por quê? Porque se ele quiser brincar, tem mais criatividade pra criança, ele é filho único, aí ele fica com mais imaginação, ele fica mais criativo, foi isso que pensei agora. Mas qual seria mais justo que o pai aplicasse nele? O do... Tinha três castigos, né? Deixa eu pensar... O da festa. Por que seria a da festa? **Porque o favor é, pode ajudar muito uma pessoa e, aí, seria o da festa. Além do mais, se a criança gostar muito de bolo... Eu amo. Eu fui em outra escola e a criança falou que a melhor punição seria não dar pão pra criança. O que você acha disso? Acho que as duas seriam boas, porque, o do pão, só tinha um pão, né...? Ia ter pouco pão pra comer, né? Aí é só. Então, qual mesmo das três punições você acha a melhor? A primeira e a segunda. Qual que é a primeira? É a da festa. E a segunda? A do pão.***

Nesse caso, geralmente as crianças fazem juízos escolhendo a sanção que causará mais dor, sofrimento e castigo, mesmo que tal sanção não tenha correlações com delito cometido. A primeira criança, do exemplo, fica com tanta raiva da sanção aplicada que não quer mais falar com o pai. A segunda segue os critérios do castigo. Já a terceira oscila entre duas alternativas, contudo, a intenção que subjaz a seu julgamento parece ser a da retirada das coisas de que o menino gosta, como o bolo, e a severidade: ficar sem o pão. Todas elas não têm relações com o delito, sua escolha parece ser orientada pela severidade.

Cinco das crianças entrevistadas por nós fizeram juízos de forma a misturar duas sanções, não discernindo muito bem entre a escolha delas. Seguem alguns exemplos ilustrativos:

SHOQ (7 anos) *Qual das três você acha que é a mais justa? Olha, deixa eu ver... As três são justas, mas, eu acho o mais justo a mãe não ia ajudar nada. Qual? A três. Por que você acha que a três é a mais justa? **Porque ele não ia castigar o menino, só ia, quando o menino quisesse pegar uma coisa, ele não ia conseguir. E se o pai dele resolvesse não deixar ele ir na festinha? Eu também acho justo. Por quê? Porque ele queria muito ir na festinha, e ele não ia conseguir, acho justo. E se o pai deixasse ele sem pão? Aí, eu já acho injusta, porque eu também adoro comer, o pão principalmente, aí eu já não acho justo, porque acho que o menino tá sem jantar, né? Qual das três é a mais justa mesmo? A três e a um. Tem uma mais justa? As duas são.***

FES (7 anos) *Qual das três você acha que seria a mais justa?* O terceiro. *Por quê?* Porque ele não fez o favor. E não é justo, sempre que ele pedir pro pai fazer um favor, ele fazer e o menino não fazer. *Eu fui numa outra escola, e uma criança da sua idade falou que achava melhor o papai não deixar ele ir pra festa que ele queria, porque ele não comprou o pão. O que você acha dessa resposta? Também é justa. Por quê? Porque ele não foi comprar pão, e ainda falou assim, “Ah, mãe, agora eu não quero ir, eu tô muito cansado, depois eu vou.” Ele não foi.*

ALO (7 anos) *Qual a forma mais justa de punir o menino?* Eu acho que foi a primeira. *Por quê? Porque não teria mais fome e ele ia ficar brincando com os amigos dele, aí ele não ia brincar com o boneco favorito dele. E se o pai aplicasse a segunda, seria justo ou não?* Não. *Por quê?* Ele fez uma coisa muito feia que ele não quis é comprar pão, porque ele tava brincando no quarto dele, e aí ele tava muito ocupado e a mãe tava fazendo o jantar. Quando chegou a hora do jantar, o jantar estava na mesa e não tinha nenhum pãozinho pra eles comer. *Por que não foi justa?* Porque não foi. *Eu fui numa outra escola e uma criança da sua idade me falou que a forma mais justa era não dar pão pra ele no jantar, porque, se ele não foi comprar pão, ele não poderia comer também. O que você acha da resposta dessa criança, era justo? É. Por quê? Porque ele não comprou pão e aí ele não comeria. A forma mais justa é a segunda, porque ele não foi comprar pão e não iria comer. Qual a forma mais justa, mesmo? Foi a segunda. Qual foi a segunda mesmo? Que ficaria sem comer o pão que não comprou.*

Observamos que as crianças classificadas por nós sobre o critério dos juízos intermediários (julgam segundo duas sanções) não possuem certeza de qual seria a punição mais justa a ser aplicada pelo pai. Oscilam, quando são contra-argumentadas, ou misturam dois tipos de punição, como acontece com o primeiro entrevistado.

É interessante salientarmos que a maior parte das crianças tem 7 anos e está no 2º ano do ensino fundamental I. Quer dizer, são as crianças menores e de menor grau de escolaridade, as quais se confundem, quando elaboram os seus julgamentos.

Por outro lado, nesse grupo, tivemos 11 crianças que fizeram juízos conforme a sanção por reciprocidade. Vejamos as suas falas:

GIA (8 anos) *Qual que você acha que o pai deveria aplicar no menino, por ser mais justa?* A do brinquedo, a terceira. *Qual que é a terceira?* A do brinquedo... Era a do brinquedo que ele

queria pegar. Porque é assim, vamos falar a verdade, a mãe tava pedindo pra você ir lá comprar esse pão. Aí a mãe não vai fazer nada pra ele, tipo assim, um exemplo, minha mãe pede pra eu ir brincar com minha irmã, mas, como aconteceu, eu não vou brincar com minha irmã. Daí de repente a minha mãe tá pedindo um favor, vai que minha irmã tá enchendo o saco e ela pede um favor pra mim? Aí, quando você vai lá, você quer pegar um brinquedo que você não consegue, mesmo que tenho que pedir ajuda, se, tipo, ele poderia, ele já está sabendo que ia acontecer isso, mas como ele não estava sabendo, ele perguntou, e aí a mãe fala assim: **“Eu também não posso te ajudar, porque você também não me ajudou, eu também não vou te ajudar”**. *E se o pai dele punisse ele, não o deixando ir no carrossel, está tão justa quanto essa? Não. Essa que eu contei do brinquedo tá mais justa do que do carrossel. E essa estava mais justa por quê? Porque tem que fazer o favor que a mãe pede, fazendo o favor, ele sabe que a mãe também vai fazer um favor pra ele.*

NAU (7 anos) *E se o pai dele não fizesse o favor pra ele, seria justo ou não? Seria, porque ele não fez o favor que a mãe dele mandou, aí ele ver se o favor é bom ou não. Aí, se o pai dele não fizer o favor, ele vai pensar um pouco, aí, no dia seguinte, se a mãe dele mandar ele fazer alguma coisa, acho que ele vai fazer. Então, qual será que seria a melhor punição das três? É a terceira. Então você mudou, é a primeira ou a terceira? A terceira. Por quê? Porque, na terceira, o pai dele falou pra ele que não ia mais fazer o favor, e ele cumpriu a promessa. Na hora que ele precisou do pai dele, o pai dele não fez, aí se ele pensasse um pouquinho ia falar assim: “Acho que vou fazer o favor que minha mãe pediu, aí acho que vai ser melhor.”*

MARIL (8 anos) *Qual seria a mais justa? É quando ele pedir um favor ele não fazer. Por que você acha que essa era a forma mais justa? Porque ele sentiu o que a mãe dele sentiu.*

Percebemos que essas crianças tendem a fazer juízos sob o critério da reciprocidade. Creem que a melhor forma para que ela aprenda a prestar favores aos outros é, justamente, não fazendo favores a ela.

Tal juízo pode ser explicado em função de as crianças compreenderam que a melhor forma de justiça é aquela em que a criança pode se colocar no lugar do outro, refletindo sobre as consequências dos seus atos. Essa característica é inerente à reciprocidade, presente nos julgamentos mais evoluídos de justiça.

4.3.2 Grupo 2

Segue a tabela com a distribuição dos julgamentos segundo as variáveis idade, sexo e série:

Tabela 8: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 3 sobre o juízo moral em relação as sanções no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012									
Julgamento Moral - SOBRE AS SANÇÕES	Idades			Sexo		Série		Total	
	10 anos	11 Anos	12 anos	M	F	6º ano	7º ano	F	%
Sanção expiatória	0	2	0	1	1	1	1	2	10%
Intermediário entre dois tipos de sanção	0	0	1	0	1	0	1	1	5%
Sanção por reciprocidade	1	6	10	8	9	7	10	17	85%
Total	1	8	11	9	11	8	12	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Pelos dados da tabela, notamos que 2 crianças fizeram juízos segundo a sanção expiatória. São elas:

GAC (11 anos) *Qual que você acha a mais justa das três punições? A terceira. Por quê? Porque eu acho que o pai está certo em não dar... Ele não vai brigar! Não brigam, não vai dar aquela briga que não vai deixar ele não fazer nada. Só que eu acho que da próxima vez, quando alguém pedir alguma coisa para ele fazer, ele vai, porque senão ele vai perder coisas mais legais. Como, por exemplo, pegar o boneco, como dito na história. E se pai punisse, por exemplo, não deixando ele comer o pão, o que você acharia disso? Eu acho isso ridiculamente ridículo. Por quê? Porque eu sei que o pai ia dar uma bronca, mas não será uma bronca muito boa essa. Por que não seria boa? Porque senão ele seria preso, por não dar comida para a criança, pra filha, pro filho dele, ou para um parente... É só isso. Por que você acha mais justo ele não fazer o favor do que não dar o pão? **Porque eu acho isso: se ele não desse o brinquedo pro menino, era tudo o que o menino mais queria.***

MAS (11 anos) *Qual punição você acha mais justa para o pai dar pro filho? Pra mim, a mais justa é a primeira. Por quê? Ah, se o pai tira o filho da festa, normal. Mas, aí você não fazer um favor pro filho ou deixar ele passando fome, você está dando exemplo pra ele. Que exemplo? Tipo, um exemplo errado. Muito errado! Você vai deixar ele passar fome*

e, quando ele tiver um filho, ele pode fazer a mesma coisa, quando ele discutir assim, quando o filho não fazer uma coisa, ele pode punir ele com essa mesma ação de pai. *Eu fui numa outra escola, e um menino da sua idade me falou que a melhor punição seria o pai não fazer o favor pra ele. O que você acha disso? Ah, acho que ele quis ser justo, por causa que, se você não faz uma coisa pra pessoa, então ele não vai fazer pra você. Então, acho que ele foi mais “pelo justo” assim. Por favor, você pode me repetir qual você acha que é a punição mais justa para o pai dar ao menino? Ainda continuo na um.*

As crianças fazem juízos utilizando a sanção expiatória, porque a primeira criança, apesar de escolher a terceira punição, faz com o intuito de retirar da criança uma atividade que ele gosta muito de fazer. Assim, compreendemos que ambas as crianças levam em consideração as punições mais severas, embora, como já frisamos, estas não tenham correlações com a desobediência da criança da história.

Apenas 1 criança do Grupo 2 fez juízo analisado por nós como intermediário:

BRUO (12 anos) *Qual punição você acha mais justa? A mais justa acho que é essa de não fazer o favor, eu acho. Por quê? Porque o menino fez isso (a mesma coisa), mas eu acho que se ele precisasse muito da ajuda, eu acho que eu faria. Então, acho que da festa a mais justa. Por quê? Porque, se o menino precisar muito da ajuda do pai, eu pelo menos ajudaria, mesmo que ele não fez o favor pra mim. Seria justo fazer o favor pra ele, sendo que ele não fez pra você? Não seria justo, mas, se ele precisasse muito da minha ajuda, ou ele tentasse pegar o boneco e se machucar, aí, acho que não me sentiria bem, então, acho que ia conversar com ele e não deixar ir na festa. E “não ir na festa” seria justo? Ham... Sim, seria. Porque ele queria muito ir, por causa que ele não fez isso, ele não iria. E se o pai dele punisse ele, não deixando comer pão? Seria justo? Acho que não seria justo, porque ele não ia comer, não teria comida. Então, acho que não seria justo. Qual a mais justa das três? A da festa e a do não fazer o favor.*

A criança oscila entre duas sanções – a mais severa e sem correlações com o delito cometido, e a mais recíproca. Desse modo, parece já compreender a importância da reciprocidade, mas ainda não julga de acordo com ela.

Ainda no Grupo 2, temos 17 crianças que fizeram juízos conforme a reciprocidade. Vejamos alguns exemplos representativos desse grupo:

ARS (11 anos) *Qual punição você acha mais justa? A terceira. Por quê?* Porque eu acho que uma coisa é você deixar a pessoa sem comer. Coisa injusta e ainda mais que você tem aquele pouquinho de pão, você divide em três. Você tem um filho, acho que essa não é a melhor solução. Deixar o menino sem comer, deixar o menino passando mal, depois vai ter várias outras consequências. **Agora, se ele, por exemplo, se ele der a segunda punição, que é a do carrossel, eu acho que é uma coisa que ele não vai sentir o que aconteceu, simplesmente não vai na festa! Na terceira, eu acho melhor, porque o menino fez aquilo, ficou lá jogando vídeo game e outras coisas e deixou eles comerem menos, porque ele não foi comprar o pão. Eu acho muito mais justo ele não pegar o boneco, porque ele vai sentir como não é legal o que ele fez! Ele vai refletir sobre aquilo, ele vai pensar: “Olha, ele não pegou meu boneco, então da próxima vez eu vou comprar pão”. Eu acho muito melhor.**

FEM (11 anos) *Qual seria a mais justa? A terceira. Por quê?* **Porque é assim, não precisa de um castigo (o pai) podia fazer a mesma coisa que ele fez, para ele ver como é difícil... Eu fui numa outra escola e um menino da sua idade me disse que achava que o mais justo era não deixar o menino brincar. O que você acha disso?** Acho que não precisa disso para ele aprender que tem que comprar, porque numa família necessita. Não precisa não deixar ele não ir numa festa, só fazendo o mesmo. *Por que é preciso fazer o mesmo?* **Ele vai meio que sentir como é, para não fazer mais.**

VAM (12 anos) *Qual a mais justa? A terceira. Por quê?* **Ah... Porque o menino sente uma coisa que ele faz! Eu acho que é o melhor. E se o pai deixasse a criança sem ir para divertimento. Seria justo?** Eu acho que pode não dar certo, porque divertimento pode ser só, exemplo, ela não vai numa festa, ela pode não aprender e falar: “Tô de castigo!” Então acho que não é o ideal não deixar ele ir na festa. **Porque o menino pode não aprender, pode não sentir o que é alguém pedir um favor e ele deixar de fazer.**

JAE (11 anos) *Qual você acha mais justa das três punições?* **Aí, eu acho que foi a última. Por que você acha a última mais justa?** **Porque mostra pro garoto. Seria ele se sentir no lugar do outro. E se o pai punisse ele não deixando ele ir na festa, seria justo?** Ah, acho que não, porque uma coisa não tem nada a ver com outra. *E se ele não desse pão pra criança, seria justo?* Ham... Acho que também não, porque ela podia ficar com fome assim e não seria muito justo, porque ela só não fez um favor e ela não iria comer.

Nas falas das crianças, é notória a ideia de que, pela reciprocidade, a criança vai sentir na pele o que ela fez à sua mãe, porque essa sanção possui características semelhantes à infração cometida pela criança. O princípio que rege os julgamentos dessas crianças é de que, pela reciprocidade, a criança compreende (no caso da história apresentada) a importância de se prestar um favor.

4.3.3 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS

Em relação a sanção, encontramos os seguintes resultados, quando comparamos ambos os grupos:

Tabela 9: Tabela 6: Comparação* entre os juízos da História 3 em relação as sanções entre as nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012		
Julgamento Moral – SOBRE AS SANÇÕES	GRUPO 1	GRUPO 2
Sanção expiatória	5 (25%)	2 (10%)
Intermediário entre dois tipos de sanção	4 (20%)	1 (5%)
Sanção por reciprocidade	11 (55%)	17 (85%)
Total	20 (100%)	20 (100%)

Teste Exato de Fisher; p = 0,166

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Teste Exato de Fisher, não há diferenças significativas entre a distribuição das avaliações feitas por nós, nos Grupos 1 e 2, já que há predominância das respostas de ambos os grupos se encontra nos juízos feitos por reciprocidade.

Nesse caso, as crianças menores julgam segundo os mesmos critérios que as maiores, aproximando-se das formas mais evoluídas de justiça. Podemos inferir que esse fato decorre de as crianças de ambos os grupos frequentarem o mesmo ambiente sociomoral, há pelo menos quatro anos. Tal ambiente prima pelo desenvolvimento da autonomia moral nas crianças.

Postas essas questões, observamos que a noção de justiça também evolui conforme o desenvolvimento moral da criança, já que o seu juízo parte da coação e do respeito unilateral que se traduzem nas sanções expiatórias, sendo aos poucos substituído pela cooperação e pelo respeito mútuo, que propiciam a sanção por reciprocidade.

4.4 A Justiça distributiva e retributiva

Outra questão importante colocada por Piaget (1932/1994) versa sobre o estudo da justiça retributiva e da justiça distributiva. Esses aspectos foram estudados com a intenção de compreender “[...] o juízo da criança de acordo com o seu desenvolvimento, os efeitos da cooperação no campo da justiça e, ainda, os conflitos entre a justiça retributiva e a distributiva” (p. 200). Escolhemos a seguinte história para apresentar aos nossos sujeitos:

Era uma vez uma mãe que passeava perto de um rio com os filhos, numa tarde de feriado. Às quatro horas, deu um pãozinho a cada um. Cada um pôs-se a comer, com exceção do menor, que estava distraído e deixara cair o pão na água.

Quanto à história transcrita, as crianças tendem a julgar de três formas:

- não lhe dar outro pão (sanção);
- dar-lhe, para que cada um tenha o seu (igualdade);
- dar-lhe, porque o menino era pequeno (equidade).

4.4.1 Grupo 1

Segue a tabela com a distribuição dos julgamentos segundo as variáveis idade, sexo e série:

Tabela 10: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 4 sobre o juízo moral em relação ao conflito entre as justiças distributiva e retributiva no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012								
Conflito entre justiça distributiva e retributiva	Idades		Sexo		Série		Total	
	7 anos	8 anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
Sanção	2	1	2	1	2	1	3	15%

Intermediário	2	5	2	5	2	5	7	35%
Igualdade	6	3	3	6	6	3	10	50%
Total	11	9	7	13	10	10	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo a tabela, 3 crianças fazem juízos utilizando a sanção como a forma mais justa da resolução dos problemas. São elas:

BLAO (8 anos) *O que a mamãe fez?* Como ela não tinha mais, ela foi pedir pro papai comprar. *E se o papai não tivesse lá e ela não tivesse mais dinheiro, o que ela ia fazer?* Ela ia dar uma bolacha pra ele, a que ele mais gosta. *Mas se ela não tivesse bolacha?* Ela ia dar leite. *E se ela não tivesse leite?* Ela ia dar... Alguma coisa. *Se ela não tivesse mais nada pra dar?* Ela ia dar um pedaço do pão do irmão. *Isso é justo, tirar um pedaço do pão do irmão?* Um pedacinho, não! *Por quê?* Porque o filhinho menor quer tanto esse pão, não tem mais nada em casa, daí o irmão fala: "Mas eu não quero dar, porque é meu pão, eu não vou te dar", Daí a mamãe fala: "É pro seu irmão menor, me obedeça", Daí o irmão menor quer tanto comer que ele começa a chorar, e ele bebe uma água se tiver em casa. *E será que o maior ia gostar de dar um pedaço do pão?* Não. *Por quê?* Porque ele fala, "Mas eu tô acabando de comer, mãe!" Mas aí, ela fala: "Mas dá um pedacinho só?" Ele fala: "Não mãe, eu tô comendo!" **Daí ela pega um pedaço e fala: "Eu sou sua mãe, me obedeça!" Daí ela dá pro filhinho. Era justo? Sim, ela é a mãe.**

MARD (7 anos) *O que a mamãe fez?* Ela deu outro pão pro menininho. *E se ela não tivesse outro pão?* É, o outro menininho que tinha que cortar no meio. *Isso é justo pra ele cortar no meio?* Não. *Por que não?* Porque ele queria comer inteiro o pão. *E aí, como que faz?* Ele não dá. **Ele dá ou não a metade pro outro? Não. Por quê? Porque ele derrubou na água. Seria justo não dar? Sim. Por quê? Ele derrubou o dele.**

LUCE (7 anos) *O que será que a mãe fez?* Falou pra ele tomar mais cuidado. *Apenas isso? Brigou com ele. E que mais? Só. Você acha que a mãe devia dar outro pão pra ele? Sim. Era justo? Não era, porque os outros... Não, não era. Por quê? Porque ele deixou cair, então, se a mãe dele der o pão pra ele, alguma pessoa ia ficar sem pão. O que será que os mais velhos pensaram disso? Ruim, porque é um desperdício. Porque ele descuidou e deixou cair.*

Vemos, nos exemplos, que as crianças fazem predominar a retribuição sobre a igualdade, de modo que prevalecem o princípio da obediência aos pais ou a sanção, já que a criança não fora cuidadosa com o pão.

Num ambiente onde se pratica a punição em alta dose e onde uma regra rígida pesa sobre as crianças, estas admitindo que não se tenham revoltado interiormente, admitem, por muito tempo, que a sanção tenha primazia sobre a igualdade. (PIAGET, 1932/1994, p. 203).

Por outro lado, sete crianças responderam de forma avaliada por nós como intermediárias. Seguem alguns exemplos:

ENA (8 anos) *O que a mãe fez?* Emprestou o pão pra ele. *Qual pão?* O dela. *Por que você acha que ele fez isso?* Porque ela deve ser amiga dos filhos, mais legal. *É justo fazer isso?* É. *Por quê?* Porque ele não ia ter o que comer e ia passar fome. *Mas ele não estava distraído e assim não prestou atenção no pão?* É, mas ele podia tá vendo uma coisa sem querer, um passarinho pode ter descido e pode ter pegado o pão e soltado no rio. *Entendi. E o irmão mais velho, o que será que ele achou disso que a mãe fez? A situação?* Chata. *Por quê?* Porque ele podia ser invejoso, ter achado que o menino já comeu e a mãe repartir mais um pouco. *Será que o mais velho queria que a mãe repartisse?* É... Não. *Por quê?* Porque aí, já que ele era o mais velho, quer comer mais.

LUO (8 anos) *O que a mamãe fez?* É, não sei. Pegou um pão. Só tinha aquele pão? Eu acho que ela pegou o pão, jogou no lixo e foi comprar outro pão. *E se ela não tivesse dinheiro?* Aí, ela falou pros filhos se eles dividiam o pão pro filho mais novo, aí ela dividiu o pão. *Os filhos dividiriam?* Não sei. Daí ela dava outra coisa pro filho. *O quê?* Ah, qualquer coisa que tivesse. *Se ela não tivesse mais nada?* Ela pegava uma faca e enfiava no ... [órgão sexual] do moleque. *Por que ela iria fazer isso?* Ah, porque ele não ia ter comida mesmo, ele ia morrer de fome. *Você havia me dito que ela pediu para os irmãos repartirem. Os irmãos repartiram?* Não. *Por que não repartiram?* Ah, sei lá, porque eles queriam o pão só pra eles. O fato era que eles eram gulosos e não queriam repartir o pão. *E isso é certo?* Não. *Por quê?* Por que a criança ficar sem comida? Aí tem que dividir.

BIE (8 anos) *O que a mamãe fez?* Ela podia ter pegado alguma coisa e puxar. *E se ela não conseguisse puxar mais o pão, porque ele afundou?* Ela mergulhava. *E se ela não soubesse nadar?* Aí, eu não sei, ela não ia conseguir pegar. *Mas o que faria?* Ele ia ficar sem comer. *Por quê?* Porque eu não sei se a mãe tem mais alguma coisa, né? *Então, não sei. Se não tiver...* Ele ia ficar sem comer e aí... [demora] Ele tava na

casa dele? *(Contamos novamente a história)* No final de semana, né? Então, se ele voltasse pra casa, e se tivesse alguma coisa pra comer, ele pegava... *O que os maiores acharam disso?* Achou, assim: “Que ruim!” *Por quê?* Porque deixou o pão do menino cair.

BEE (7 anos) *O que a mamãe fez?* Ah, ela poderia pegar um pão de um filhinho dela e partir ao meio. *Seria justo isso?* Seria. [...] *Por quê?* Porque o maior já sabe muitas coisas, já aprendeu muitas coisas **e a obediência que ele já deve ter aprendido**, a mãe pode ensinar a dividir, cada um dava um pedacinho pra ele. *Ele ia dividir porque ele quer, ou por obediência a mãe?* **Ele tinha obediência pela mamãe.** *Entendi, mas o que será que ele achou de ter dado um pedaço pro pequeno?* Ruim e bom. *Por quê?* Porque tô dividindo. Que nem um dia minha amiga, a Clara, ela não levou lanche, aí ela ficou pedindo pra todo mundo, e eu dei um pedaço pra ela, e só. *Por que você fez isso?* Ah, normal.

As crianças classificadas nesse grupo pareceram-nos indecisas, na hora de julgar. Às vezes, acreditavam que deveriam dividir o pão, embora não achassem justo ou não quisessem fazê-lo. Em outros momentos, não julgavam ou só dividiam porque é uma obrigação imposta pelo adulto, ou seja, agiam devido à coação e não aos princípios de igualdade. Assim, pensamos que eles não utilizam como forma de justiça a sanção, contudo, ainda não conseguem fazer julgamentos onde predomina a igualdade.

Ainda no Grupo 1, avaliamos que o juízo de 10 crianças prima pela igualdade. Seguem algumas respostas ilustrativas:

MAS (7 anos) *O que a mamãe fez?* **Eu acho que ela repartiu o pão de um outro filho. Isso é justo? É, porque o filho menor ficou distraído e não quer dizer que ele não pode comer o pão do outro, de um irmão.** *Eu fui numa outra escola e a criança falou assim, “Ah, ele estava distraído, agora ele vai ficar sem pão”.* *O que você acha dessa resposta?* Eu acho que essa pessoa não deveria falar isso. *Por quê?* Porque o menino menor tinha que comer algumas coisas, né? Porque vai demorar pra chegar na casa dele, daí ele vai ficar passando fome. Ele pode desmaiar. *O que você acha que os irmãos maiores acham disso?* Eu acho que eles iam achar ruim de não dividir o pão. *Por quê?* Porque o menor, ele não pode ficar sem comer, mas os maiores têm que dividir com o menor.

LUD (8 anos) *O que a mamãe fez?* Ela pode ir na padaria de novo e pegar e comprar, assim, um pão. Ela pega um pedacinho do mesmo tamanho dos outros e dá pro menor, e o resto ela come. *E se ela não tiver mais dinheiro pra comprar*

pão? Aí ela espera chegar em casa, para dar outra coisa pro menininho. [...] *O que será que os filhos maiores pensam disso? Já sei. Um dos meninos maiores pode dar um pedacinho pro menor. E o que será que os maiores vão achar dessa ideia? Acho que, no começo, eles não vão gostar, mas aí vão ver que o menino está muito triste e vão dar um pedacinho. Se fosse você, o que você ia achar? Eu dava um pedacinho. Por quê? Ah, porque é injusto ele ficar sem pão, sem um pedacinho deste tamanho.*

SHOQ (7 anos) *O que a mãe fez? [Demora] Você entendeu a historinha? Ham ham, mas ela só deu pão pros filhos, ou deu pra ela também? (Contamos novamente a história). Ela falou: “Filho, tudo bem que você deixou cair, porque tava distraído, porque é legal ver o rio, você gostou, mas também você tem que prestar atenção com seu pãozinho. Eu vou pedir pra cada um te dar um pedaço, do pãozinho pra você, para recuperar seu pão, mas não quer dizer que você vai ficar aí só na boa. Agora você vai prestar atenção.” Você acha que isso é justo? Acho. E com os outros irmãos, você acha que é justo? Também, só que acho que, por exemplo, os outros irmãos tinham que tomar mais cuidado, porque se eles não tomar cuidado...*

FES (7 anos) *O que a mamãe fez? É, ela falou pra ele prestar mais atenção da próxima vez e deu outro pão pra ele. E se ela não tivesse mais pão? Aí ela falava pra ele prestar mais atenção e pedia pra um dos irmãos dividirem com ele. Os irmãos dividiriam? Sim. Por quê? Porque ele fez isso sem querer, não foi por querer. Era justo os irmãos dividirem? Era. Por quê? Porque senão ele não ia comer.*

Entendemos que, nessas falas, a igualdade tem primazia sobre qualquer sanção. Constatamos, ainda, que as crianças acreditam que devem dividir, pois, embora a criança tenha derrubado o pão, só o fez por distração. A divisão também pode ocorrer, apesar de outros ficarem com um pouquinho menos.

4.4.2 Grupo 2

Segue a tabela com a distribuição dos julgamentos segundo as variáveis idade, sexo e série:

Tabela 11: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 4 sobre o juízo moral em relação ao conflito entre as justiças distributiva e retributiva no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012

Conflito entre		Idades	Sexo	Série	Total
----------------	--	--------	------	-------	-------

justiça distributiva e retributiva	10 anos	11 Anos	12 anos	M	F	6º ano	7º ano	F	%
Sanção	0	0	2	0	2	0	2	2	10%
Intermediário	0	1	0	0	1	1	0	1	5%
Igualdade	1	8	8	9	8	10	7	17	85%
Total	1	9	10	9	11	9	11	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Quanto às respostas das crianças do Grupo 2, observamos que 4 delas fazem o julgamento da justiça segundo a sanção. Apresentamos alguns exemplos:

BRA (12 anos) *O que a mãe fez?* Eu acho que ela pediria pro outro menino dividir com ele. *Isso seria justo?* Acho que não. *Por quê?* Porque foi um descuido do menor, e eu acho que o maior não precisava dessa punição. *Isso seria uma punição?* **Acho que não, mas tipo não precisaria dividir. O que você acha que o maior pensou disso? Talvez ele tenha achado injusto. *Por que acharia injusto?* Porque o menino se descuidou e não foi um descuido dele. *O maior daria ou não para o pequeno?* Acho que sim. Acho que é injusto, né, mas...**

BRUO (12 anos) *O que será que a mãe fez?* Não briga com ele, mas falou pra não ser tão distraído assim, para não deixar o pão cair de novo, porque ela teve que comprar aquilo e poderia ser uma pessoa que não tem comida poderia tá comendo, e ele distraído deixou cair. Mas acho que ela não puniria ele por causa disso. *O que ela faria?* **Não sei, acho que ela não compraria outro pão mas, aí ele teria fome. Aí eu não sei, acho que ela não compraria outro pão.**

As falas dessas crianças nos permitem compreender que elas ainda julgam de acordo com a forma mais dolorosa e dura de justiça: a sanção. Tal constatação é feita, porque as crianças acham que não é necessário dar outro pão a criança, que, por descuido, deixou seu alimento cair na água. Segundo Piaget (1932/1994), as crianças que dão primazia à retribuição

[...] não procuram entender o contexto psicológico: tratam os atos e as sanções como simples dados para equacionar, e essa espécie de mecânica moral, este materialismo da justiça retributiva. tão próximos do realismo moral, que estudamos anteriormente, torna-os insensíveis as nuances humanas do problema. (p. 203).

Uma criança desse grupo fez um juízo que foi considerado por nós como intermediário:

GAC (11 anos) *Que fez a mãe?* A mãe falou: paciência que em casa te dou outro. *Você acha que ela iria dar outro para ele?* Se ele tivesse morrendo de fome, sim. **Era justo ela dar outro? Não.** *Por quê?* Porque todo mundo comeu, e o menorzinho deixou o pão cair no chão também. *A mãe tinha que brigar com ele por ter deixado o pão cair?* Não. **E se ela não desse mais pão para ele? Ela daria. Por quê? Mãe dá.** *O que você acha que o irmão maior acha disso?* Se ela desse um pão, ele ficaria com inveja. *Por que ele ficaria com inveja?* **Porque ele acha que é o irmão mais velho e o menor vai ter mais preferência, porque ele é o caçula, e a mãe gosta mais dele.** *O que você acha disso?* Eu acho isso muito feio, (o) que ele pensou. *Por quê?* Porque eu sofri isso. Porque tudo, eu acho que meu pai dá para minha irmã mais velha, eu acho que ele tem que dar pra mim.

A resposta de GAC nos parece confusa, na medida em que faz um juízo pautado em experiências pessoais. Todavia, não é possível compreender se nele predomina a igualdade “a mãe dá” ou a não igualdade “não era justo. Assim, classificamos a resposta da criança como intermediária.

Ainda no Grupo 2, encontramos 17 crianças que fizeram juízos sob o critério da igualdade. Vejamos algumas falas:

GIU (11 anos) *Que fez a mãe?* **Acho que ela daria outro pão para ele não passar fome. Pra ficar igual os outros, ela dividiria o dela com ele.** *Mas ele deixou o pão cair, porque estava distraído!* Mas foi sem querer, não foi de propósito, então, a mãe dele deveria dar outro pedaço de pão para ele. *Mas ela teria que brigar com ele ou não?* Não. Se fosse de propósito, aí sim. Porque daí ele estaria jogando comida fora. *E se a mãe dele não desse o pão para ele?* **Eu acho que o irmão dele deveria dividir com ele.** *O que você acha que o irmão acharia disso?* Dependendo assim de quem fosse, nem todo mundo ia gostar de dividir o que é dele. **Acharia meio ruim, mas eu iria dividir se ele tivesse com muita fome, eu ia dividir com ele.** *Por que você dividiria?* Porque não gosto de ver gente passando fome, porque fica com vontade, porque os outros estão comendo.

VAM (12 anos) *Que fez a mãe?* Ela só tinha três pães? (Contamos novamente a história) Eu acho que ela deveria dividir o de algum filho com o menor. *Por quê?* Porque foi por distração, ele não quis jogar o pão na água. *Mas ele não estava distraído?* Mas ele deveria estar distraído, porque a mãe estava dando comida pra ele. Mas acho que deixar ele sem

comer não seria tão legal. *O que o maior pensou disso? Ele pode ter não gostado, porque a mãe pode ter pedido um pedaço do pão dele, mas ele tá ajudando o pequenininho que perdeu o pão por distração. A mãe devia punir o irmão menor? Não. Acho que não. Porque acho que ele deixou cair, porque estava distraído, mas ela fez a parte dela, foi dar pão pra ele. E acho que os outros irmãos deveriam dar.*

JOE (12 anos) *O que a mãe fez? Eu acho que ela pegou um pedaço de pão de um dos irmãos e repartiria com o menor. Seria justo? Eu acho que não, porque ele que deixou cair, mas, pra ele não passar fome, ela repartiu os dos outros filhos. O que os mais velhos pensaram? Eles pensaram que têm que repartir as coisas, quando o outro não tem. Por exemplo, eu tenho muita coisa e o outro meu amigo não tem, daí eu reparto com ele e a gente fica igual.*

As respostas das crianças fazem juízos de forma igualitária, pois acreditam que o pão deve ser dividido, a mãe deve buscar outro alimento para repor o pão ou as próprias crianças procuram qualquer solução, a fim de que a criança que perdeu seu pãozinho o tenha de volta. Segundo Piaget (1932/1994), essas crianças buscam “[...] compreender a situação interiormente” (p. 203). Ainda, para o epistemólogo,

[...] as [crianças] que preferem a igualdade à sanção são aquelas às quais as relações entre crianças (ou mais raramente as relações de respeito mútuo entre adultos e crianças) levaram à melhor compreensão das situações psicológicas e a julgar segundo um novo tipo de normas morais. (p. 204).

4.4.3 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS

Com respeito ao conflito entre os dois tipos de justiça – a retributiva e a distributiva – encontramos os seguintes resultados, quando comparamos os dois grupos:

Tabela 12: Comparação* entre os juízos da História 4 em relação ao conflito entre justiça distributiva e retributiva nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012		
Conflito entre justiça distributiva e retributiva	GRUPO 1	GRUPO 2
Sanção	3 15%	2 10%
Intermediário	7	1

	35%	5%
Igualdade	10 50%	17 85%
Total	20 100%	20 100%
*Teste Exato de Fisher: $p = 0.0353$		

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Teste Exato de Fisher, há diferença significativa entre a distribuição das avaliações feitas por nós, nos Grupos 1 e 2, já que a predominância das respostas no Grupo 2 se encontra sob o princípio da igualdade. Enquanto isso, no Grupo 1, as respostas estão distribuídas majoritariamente entre os juízos intermediários e os de igualdade.

É interessante notar que as crianças menores, embora não façam juízos com predominância sob o critério da igualdade, estão a caminho disso, posto que apenas 3% delas fizeram juízos por intermédios das sanções.

4.5 A Justiça entre crianças

Piaget buscou entender também a noção de justiça entre as crianças, pois, quando estudou as relações entre a justiça e a autoridade, verificou que não são as relações de coação que desenvolvem na criança as formas mais evoluídas de justiça – a justiça distributiva – mas os hábitos e a reciprocidade, oriundos do respeito mútuo ocorrente entre coetâneos.

Dessa forma, dedicou-se ao estudo das relações que os pequenos estabelecem entre seus pares, em especial como são as suas sanções e as suas noções de igualitarismo.

Assim, colocou o seguinte par de histórias para compreender a igualdade entre coetâneos:

a) Alguns meninos jogam bola juntos, no pátio. Quando a bola sai do jogo e vai rolar na rua, um dos meninos vai, por sua conta, buscá-la várias vezes. Nas vezes seguintes, só pedem a ele que vá buscá-la.

b) Alguns meninos estavam sentados na grama para comer merenda. Cada um deles tinha um pãozinho, para comê-lo depois do bolo. Um cachorro chegou sorrateiramente por trás de um dos meninos e tirou-lhe o pão.

Em nosso estudo, na primeira história (a), confrontamos a justiça entre iguais (crianças da mesma idade) com a justiça entre as crianças pequenas e as crianças maiores. Fizemos o mesmo confronto entre as crianças pequenas e os adultos (no caso, o professor). Expliquemos: em nossos interrogatórios, após a história, introduzimos as seguintes questões: *E se o menino mais velho do grupo pedisse, seria justo? E se a professora pedisse, seria justo?*

Procedemos dessa forma para entender as respostas das crianças dos dois grupos, quando são colocadas em situações de conflito com a autoridade (crianças maiores ou professores), tal como fizera o próprio Piaget, num de seus interrogatórios.¹⁸

Em relação à segunda história, procedemos da mesma forma que Piaget, em seus interrogatórios.¹⁹

4.5.1 Grupo 1

Segue a tabela com a distribuição dos julgamentos segundo as variáveis idade, sexo e série:

Tabela 13: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 5 sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012

Justiça entre crianças	Idades		Sexo		Série		Total	
	7 anos	8 anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
Conflito com autoridade	6	4	4	6	7	3	10	50%
Intermediário	2	1		3	1	2	3	15%
Igualdade	3	4	4	3	5	2	7	35%

¹⁸ Ver *O juízo moral na criança*, capítulo 3, item 5, p. 233.

¹⁹ Na primeira história, no momento do interrogatório, confrontamos a justiça entre crianças, colocando uma figura de suposta autoridade. Já na segunda história, utilizamos, no interrogatório, contra-argumentações apresentando, apenas, pares de crianças. Tal procedimento foi adotado para averiguar se os julgamentos se modificavam ou não, nas duas histórias, e se eram diferentes nos julgamentos dos dois grupos.

Total	10	10	8	12	13	7	20	100%
-------	----	----	---	----	----	---	----	------

Fonte: Dados da pesquisa

Observamos que, pela tabela, 10 das crianças entrevistadas fizeram juízos nos quais predomina o conflito com a autoridade. Vejamos algumas falas:

BIE (8 anos) *O que você acha disso?* Eu acho injusto, porque caiu a bola, esse menino vai. Caiu a bola, o outro menino vai. Cada vez vai um, porque é injusto só ele ir pegar, porque todo mundo tá jogando, não só ele. ***E se o menino mais velho do grupo pedisse pra ele ir buscar, daí seria justo? Seria. Por quê? Mas não toda hora. Seria justo ou não? Sim. Porque é assim, o mais velho não é só porque manda, né, é que tem obrigação de olhar as crianças.***

LUO (8 anos) *Você acha isso justo?* Não. *Por quê?* Porque ele pode ser atropelado, e tem um ladrão. É assim, se agente passa muito no mesmo lugar na rua, ele vai começar a decorar toda vez que a gente passa e ele vai tentar roubar a gente, aí a gente perde tudo que tem no bolso. Ou tudo que a gente usa. *E se o menino mais velho da turma pedisse pra ele ir buscar, seria justo? Como assim? E se o menino mais velho da turma pedisse pra ele ir buscar, daí seria justo?* Já que ele fica pedindo, seria mais justo ele ficar toda hora pegando. *Quem? O menino mais velho, se ele ficasse pedindo toda hora, eu acho que era melhor ele pegar. E se a professora pedisse, seria justo? Aí seria. Por quê? Porque, a professora é quem cuida das crianças, aí ela tem mais responsabilidade e controla as crianças, quando está na escola.*

NAU (7 anos) *O que você acha disso?* Isso, acho que eles estão sendo muito folgados e, coitado, não é justo, vai que o menino está cansado, eles que têm que ir, não o menino. *E se o menino mais velho pedisse pra ele ir buscar, daí seria justo?* Não, porque já que ele que está pedindo, ele que faz! Não é justo e, coitado, ele já foi pegar a bola várias vezes. ***E se a professora pedisse pra ele, daí seria justo? Se a professora pedisse pra ele, sim, porque a professora, quando ele está na escola, eles têm que obedecer a professora. Daí ele iria ou não? Sim. Se fosse você, se a professora pedisse, você iria ou não? Sim. Por que você iria? Porque ela mandou ir, os pais sempre falam “obedeçam a professora”.***

Notamos que, apesar de o princípio da igualdade prevalecer, se a ordem vem de coetâneos, quando ela emana de uma criança mais velha ou de um adulto, ela passa a ser justa ou a criança a faz, mesmo que não a julgue

justa. As crianças dizem obedecer à ordem por respeito aos mais velhos ou medo de represálias, como nos indica a última fala. Vemos, aqui, mais exemplos de como a coação dos mais velhos interfere nas relações de igualdade.

De outro lado, algumas respostas de crianças foram classificadas por nós como intermediárias:

CLE (7anos) *O que você acha disso?* Não é justo, pode ser primeiro o menino e depois outro menino, um de cada vez, aí quando sair até o último menino vai voltando. Aí, vai o mesmo menino da frente e depois o que sai. *E se o menino mais velho do jogo pedisse pra ele, seria justo?* **Não seria justo, mas também os menores têm que obedecer.** *Daí seria ou não justo?* Não seria justo mesmo assim. É que eu fui no Sítio do Som, aí falaram que os meninos, quando pedem para os menores obedecem. *E se a professora pedisse? Aí eu falava “Eu já busquei várias vezes e ninguém ainda foi”.* *Mas se a professora pedisse, seria justo ou não?* Não. *Por quê?* Na verdade seria. *Por quê?* Porque, na verdade não seria, porque toda hora ele ir pegar. *E se a professora pedisse que você fosse todas as vezes, seria justo?* Não, porque eu ia falar: “Eu já fui todas as vezes, tá na hora de outra pessoa ir.”

MAS (7 anos) *Você acha isso justo?* Não. *Por quê?* Porque se for só ele buscar vai ficar cansado e um dia ele pode sair desse time de futebol. *E se fosse o mais velho que mandasse ele ir buscar a bola?* Daí ele deveria buscar. *Por quê?* Porque os mais novos têm que respeitar os mais velhos. *E se fosse a professora que mandasse ele ir buscar?* Aí, também ele deveria ir buscar. *Por quê?* **Porque não é obrigatório, mas ela é maior do que ele, daí tem que respeitar.**

GIA (8 anos) *Você acha isso justo?* Vamos pensar, por exemplo, como tem que pegar a bola lá na rua, que é longe, tem que ir correndo. Se a pessoa não saber correr, devagar corre mais rápido! As pessoas falaram pro menino buscar toda hora, porque podem estar pensando isso: “Ele é o mais rápido do time, aí ele pode ir lá.” [...] Eles têm que ir também. *E se o menino mais velho do grupo mandasse ele buscar toda hora, daí seria justo?* É o maior que tem que ir, não o pequeno, porque o pequeno pode se machucar na escada e pode ir outra pessoa. *E se a professora mandasse ele ir buscar, seria justo?* Seria. *Por quê?* Porque ele é pequeno. Ele podia encontrar com um cara e o cara falar um monte de coisa, bobagem... ***Mas daí seria justo ou não se professora mandasse? Sim. Por quê?*** Porque seria justo, porque a professora sabe que ele é pequeno e também não seria bom ele ir...

As crianças demonstram, em suas falas, que já entendem que não é justo que a criança da história vá buscar a bola todas as vezes, contudo, ainda acabam confundindo coação moral com justiça.

No Grupo 1, outras 7 crianças julgam sob o critério da justiça. Seguem as falas que ilustram esses casos:

LUB (8 anos) *O que você acha disso? Que não está certo. Por quê? Porque só vai ele? E os outros ficam sentados? Não, eles têm que ir revezando ou quem chutou ir pegar. E se o menino mais velho que estivesse jogando pedisse pra ele ir buscar, seria justo? Não. Por quê? Porque ele já foi pegar várias vezes. Por que não vai o maior pegar? E se a professora que pedisse toda hora para esse menino ir buscar, seria justo? Mesmo assim, ainda não. Por quê? Porque ele vai, vai, vai, vai, vai, e ninguém vai. E se a professora pedisse pra você ir buscar toda hora? Eu não ia. E o que falaria pra ela? Que não, manda outra pessoa pegar, eu já fui várias vezes.*

LUCE (7 anos) *O que aconteceu na história? Ele vai lá porque ele quer jogar. Depois, porque ele cansou, os meninos queriam que ele fosse lá. Isso é justo? Não. Por quê? Porque ele já foi as outras vezes. Quem chutou pega. E se o menino mais velho do grupo pedisse pra ele ir pegar, daí seria justo? Não. Por quê? Porque não foi ele que chutou. E se a professora pedisse pra ele ir pegar todas as vezes, daí seria justo? Não. Por quê? Porque os outros iam ficar esperando ele fazer o trabalho.*

MARIL (8 anos) *O que você acha disso? Não é justo. Por quê? Porque só ele buscar não vai valer, os outros têm que buscar, senão os outros vão sempre pegando, depois ele não vai querer ser mais amigo, porque só tão mandando nele. E se o menino mais velho do grupo pedisse para ele buscar, daí seria justo ou não? Não, porque tinha que ser um de cada vez, a cada hora. E se a professora pedisse para ele buscar toda hora, seria justo ou não? Não. Por quê? Porque a professora pode ensinar os alunos, não mandar nos alunos. Se a professora mandasse, você iria ou não? Bom, se eu tivesse cansado eu ia pegar de novo e ia falar de novo que tava cansado, aí ela ficava mandando e eu não ia mais.*

Essas crianças tendem a julgar de forma igualitária, mesmo quando colocadas em confronto com os mais velhos, sendo eles as crianças ou adultos.

4.5.2 Grupo 2

Segue a tabela com a distribuição dos julgamentos segundo as variáveis idade, sexo e série:

Tabela 14: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 5 sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012

Justiça entre crianças	Idades			Sexo		Série		Total	
	10 anos	11 Anos	12 anos	M	F	6º Ano	7º ano	F	%
Autoridade	0	1	2	1	2	1	2	3	15%
Intermediário	0	2	6	3	5	4	4	8	40%
Igualdade	1	6	2	5	4	5	4	9	45%
Total	1	9	10	9	11	10	10	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela nos informa que são 3 as crianças do Grupo 2 que fizeram juízos levando em consideração a autoridade dos maiores. Eis algumas falas como exemplo:

GAC (11 anos) Conta corretamente a história. *O que você acha disso?* Eu acho que eles estão abusando demais da criança, porque a culpa não foi dela. Se a culpa fosse dela, não será obrigado, lógico, mas ele deveria buscar. Se não fosse a culpa dele, alguma criança que deixou a bola cair deveria buscar. *Você acha que é justo ele toda hora ir buscar?* Não. *Por quê?* Porque eu acho que, se algumas vezes ele deixou a bola cair, ele vai buscar, senão quem quiser pode ir buscar, senão a gente vai parar a brincadeira. ***E se o menino mais velho pedisse? Daí, se ele tivesse respeito com as pessoas mais velhas, ele buscaria. E se a professora pedisse? Ele buscaria. Por quê? Porque, se não fosse, ele levaria uma bronca. E se fosse o menino mais novo que pedisse? Não. Por quê? Porque eu acho que não deve obedecer as pessoas menores.***

BRUO (12 anos) *O que você acha disso?* Que não é justo. Acho que deveria fazer tipo, uma vez vai você, outra vez vai ele. Agora, ir todas as vezes, acho que deveria fazer um revezamento. *E se o menino mais velho do grupo pedisse pra ele ir todas as vezes. Aí seria justo ou não?* Acho que, se ele quisesse ir, não seria injusta. *Se ele não quisesse?* Se ele não quisesse, seria, acho que tinha que fazer um revezamento de todo jeito. *E se a professora pedisse pra ele buscar todas as vezes. Daí seria justo, ou não?* ***Se a professora, acho que***

seria. É, seria... Mas, se ele não quisesse, de todo jeito teria que fazer mesmo o revezamento. Falaria pra professora que ele não queria.

MACA (12 anos) *O que você acha disso? Não é certo. Por quê? Porque ele ia ficar cansado e aí ele não ia poder jogar de tão cansado. O que ele deveria fazer? Ele deveria falar pra uma pessoa maior, sem ser ele, pra falar pra eles que ele não queria mais pegar a bola. E se a pessoa maior falasse para ele buscar a bola todas as vezes, seria justo? Não. Por quê? Porque ele ia ficar cansado pro jogo. E se a professora pedisse a ele, seria justo ou não? Aí seria. Por quê? Porque a professora já é maior do que todos os meninos. Aí, ele ia pegar, porque a pro mandou. Se a professora mandasse você ir todas as vezes, você iria? Sim. Por quê? Porque ela mandou, é mesma coisa que a mãe na escola.*

As narrações dessas crianças apontam que elas julgam segundo a igualdade, quando o ocorrido envolve coetâneos. No entanto, quando, no evento (ir buscar todas as vezes a bola), aparecem figuras mais velhas, o julgamento é em favor da autoridade, porque, para essas crianças, ainda é dela que emanam as ordens.

Ainda, nesse grupo, classificamos 8 crianças num nível intermediário entre a autoridade e a igualdade. Vejamos algumas falas:

FELM (12 anos) *O que você acha disso? É injusto. Por que é injusto? Na quadra da minha avó, é meio que aberta, daí a gente joga bola. A quadra não tem rede ainda, então, quando a gente chuta a bola, a bola sai, a gente vai revezando. Daí tem dia que quem chuta pega, tem dia que a gente faz por ordem alfabética, tem dia que a gente vai fazendo por pessoa, porque só uma pessoa não seria justo. E se o menino mais velho do grupo pedisse para ele ir buscar todas as vezes, seria justo? Não mudaria. E se a professora pedisse? Mas a professora não iria ficar pedindo todas as vezes pra ele... E se ela pedisse, seria justo? Ah, daí eu acho que ele ia buscar. Mas seria justo? Não. Por quê? Não seria justo ele pegar toda vez! Então, por que, mesmo assim ele vai buscar? Ah, não sei... Porque a professora tá pedindo, né? Ela sim manda na gente. Agora, as outras crianças não.*

MARIO (12 anos) *Você acha isso justo? Ah, eu acho que não, eu acho que, quando uma pessoa, quando ela joga bola fora, acho que ela que tem que buscar e não a outra pessoa, porque foi culpa dela pela bola ter saído. E se o menino mais velho do grupo pedisse pra ela ir buscar toda vez, você acharia justo? Não, acho que não, porque não depende da idade, se o mais velho disse pra ir buscar a bola, ele tinha que responder que não, que não iria, que a pessoa que chutou que devia ir buscar.*

E se a professora pedisse pra ele ir buscar a bola todas as vezes, daí seria justo? Eu acho que continuaria não sendo justo, mas eu acho que ele faria, por ser um pedido da professora, que é autoridade deles. Mas ainda não seria justo, porque não foi ele que derrubou. **Se você fosse esse garoto, iria buscar toda vez se a professora te pedisse? Ah, eu iria buscar toda hora, não ia desobedecer. Seria justo? Eu falaria que não achava isso justo, quando as pessoas derrubassem, elas que tinham que ir buscar, não eu ir buscar toda hora, porque é eu que estou perdendo tempo pra ir buscar aquela bola.**

MARIE (12 anos) *Você acha isso justo? Não. Por quê?* Porque você está jogando bola, né? A bola vai pra longe do pai, pra longe da quadra, ele tem que avisar: “Vou desta vez, vou lá pegar a bola, aí vai você, vai você de novo. Não, gente não é assim!” Acho injusto eles avisarem para pegar a bola. *E se o menino mais velho do grupo pedisse pra ele ir buscar toda vez, daí seria justo? Mais velho? É. Não. Por quê?* Olha, os mais velhos têm mais autoridade, muitas vezes, porque eles têm que ser respeitados, mas isso não dá o direito deles, de falar assim, ficar esperando. *E se a professora pedisse pra ele ir toda vez, seria justo? Seria. Por quê? Não. Não seria justo. Mas, eu acho que a professora tem autoridade sobre o menino, então, ele deveria fazer. Ele faria? Faria. Se fosse você, faria? Faria. Assim, eu fico meio sem graça, né? Mas a professora tá pedindo, então tem que fazer.*

As crianças fizeram juízos intermediários, pois suas falas revelam submissão à ordem, quando ela emana dos mais velhos. Tal submissão ocorre mesmo quando as crianças já discerniram que não há justiça nos comandos dados pelos maiores.

Encontramos, nas falas de 9 crianças, julgamentos que primam pela igualdade. Reproduzimos algumas de suas falas:

GIU (11 anos) *O que você acha disso? Acho que eles são um pouquinho folgados, né? Porque, dependendo o menino está sendo bondoso de pegar a bola. Ele pode pegar, mas não em todas as vezes também, porque aí todo mundo deve ir para ele não ficar cansado, para também poder brincar. Porque todo mundo deve pegar algumas vezes. E se o menino mais velho da turma que pedisse? Também não, por que só ele pegar? Não é justo, todo mundo tem que pegar uma vez, faz uma rodada assim, um vai pegar outro vai, outro vai... E se a professora pedisse seria justo? Só ele, não! Por quê? Porque não é justo com ele. Ele tem o direito de brincar como todo mundo. E, então, acho que cada vez um iria pegar, de vez em quando ele ia, não é justo só ele pegar.*

CAU (12 anos) *O que você acha disso?* Não entendi! (Contamos novamente a história) Nossa, eu acho injusto. *Por quê?* Porque é injusto só ele buscar, e os outros caras ficarem esperando! Devia trocar, cada vez ia um. *E se fosse o menino mais velho do grupo que pedisse para ele ir buscar, seria justo?* Não. Ele ia buscar uma vez depois ia outra pessoa, ué! *E se a professora pedisse pra ele buscar várias vezes, seria justo?* Ah, daí não sei... Não (seria)... Mas por que ela pediria? *É uma suposição, se ela pedisse, seria justo?* **Eu acho que ele devia perguntar pra ela, por que só é ele que busca?**

JAE (11 anos) *O que você acha disso?* **Não, cada um devia ir uma vez, porque, se só um for, vai ficar cansativo pra ele, e não vai ser justo, né?** *E se o menino mais velho do grupo pedisse pra ele ir buscar todas, às vezes, seria justo ou não?* Não. *Por quê?* Porque continuaria sendo só ele, e ficaria meio chato e se o garoto que meio que falasse de uma forma agressiva, poderia ser uma ameaça. *E se a professora pedisse pra ele buscar todas as vezes, daí seria justo, ou não?* Não. *Por quê?* Porque continuaria sendo só ele, ficaria cansativo. Ele ficaria cansado e uma hora ele podia não querer mais jogar, aí os outros ficariam: “Agora, o que a gente faz?”, e ficaria dependendo só dele.

VIO (12 anos) *O que você acha disso?* Que ele fez um favor, mas os amigos dele acham que tão tratando ele como se fosse... Não sei se é o termo certo, mais como escravo que vai lá, mesmo que não quer. *Se o garoto mais velho do grupo pedisse pra ele buscar, você acha que assim seria justo ou não, ele ir buscar todas as vezes?* Não. *Por quê?* Porque independente de ser mais velho ou não. *E se a professora pedisse pra ele ir buscar a bola todas as vezes, daí seria justo?* É, acho que o professor devia fazer uma vez cada, mas quem manda é o professor. ***E se o professor mandasse você buscar todas as vezes, o que você faria?*** Eu acho que buscaria pela última e depois não iria mais. ***E você ira fazer o quê?*** Falar que não vou mais, porque não é justo só um ir.

Pelos exemplos acima, as crianças já não acreditam que a justiça emana da autoridade, de sorte que a igualdade começa a se apresentar em todas as relações sociais da criança.

4.5.3 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS

Em relação à justiça entre crianças, encontramos os seguintes resultados, quando comparamos os dois grupos:

Tabela 15: Comparação* entre os juízos da História 5 em relação à justiça entre crianças nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012

Justiça entre crianças	GRUPO 1	GRUPO 2
Conflito com autoridade	10 (50%)	3 (15%)
Intermediário	7 (15%)	8 (40%)
Igualdade	3 (35%)	9 (45%)
Total	20 (100%)	20 (100%)

*Teste Exato de Fisher; p = 0.4506

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Teste Exato de Fisher, não há diferença significativa entre a distribuição das avaliações feitas por nós, nos Grupos 1 e 2. Segundo Piaget (1932/1994), as crianças, quando em grupos entre coetâneos, afirmam a necessidade da igualdade, todavia, na presença de figuras julgadas como “de autoridade”, ainda tendem a entrar em conflito e dar razão a ela (p.232).

4.6 Justiça entre crianças (História II)

4.6.1 Grupo 1

Segue a tabela com a distribuição dos julgamentos segundo as variáveis idade, sexo e série:

Tabela 16: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 5b sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças no Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012

Justiça entre crianças	Idades		Sexo		Série		Total	
	7 anos	8 anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
Não igualdade	2	3	2	3	3	2	5	25%
Intermediário	1	1	0	2	0	2	2	10%
Igualdade	7	6	5	8	8	5	13	65%
Total	11	9	7	13	11	9	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Como observamos nessa tabela, 5 são as crianças julgam conforme a não igualdade. Na sequência, alguns exemplos dessas falas:

LUO (8 anos) *Alguns meninos estavam sentados na grama para comer merenda. O que é merenda? O que você traz pra escola para comer na hora do intervalo? Eu sempre quase todo dia venho do cartão. Então seria isso, merenda seria o lanche que você come no intervalo. Vou começar novamente a história. Alguns meninos estavam sentados na grama para comer merenda. Cada um deles tinha um pãozinho, para comer depois do bolo. Um cachorro chegou sorrateiramente por trás de um dos meninos e tirou-lhe o pão. O que será que os outros meninos fizeram? **É, jogaram facas no cachorro. E o que aconteceu? E aí o cachorro morria. O que aconteceu depois? Eles catavam e lavavam o pão, eles pegavam um paninho e passavam no pão e comiam o pão. Quem comia?** A criança que tivesse com mais fome. *Eu fui numa outra escola e um menino da sua idade falou assim pra mim que o menino havia se descuidado, então ele tinha que ficar sem pão. O que você acha disso? Ah, acho que também seria, né? Aí seria uma forma de pegar o pão de volta. Como pegariam o pão de volta? Pra eles comerem. Quem comeria? O menino que ficou sem o pão.**

BIAO (8 anos) Conta corretamente a história. *O que os outros meninos fazem? É, eles bateram no cachorro, daí o cachorro mordeu eles e o mais velho falou: "Cachorro, dá esse pão agora!". [...] E o menino ficou sem pão? Aí, ia fazer de tudo pra mãe dar outro pão, porque eles falam: "Um cachorro comeu meu pão", daí ela dá um pão. **E se ela não tivesse pão? Ela ia ligar pro pai e ia pedir pra comprar pão. E se o pai não tivesse mais pão? Ele ia comprar. E se não tivesse mais dinheiro para comprar? Aí eles pegavam uma aguinha pra ele beber, daí eles pescavam peixe e fritavam um peixinho pra ele.***

MARD (7 anos) *O que os outros fizeram? Eles falaram: "Cão, não come". E o que aconteceu? E aí ele não comeu, aí depois de o menino pegar o pão e dar pro outro, o cachorro mordeu o dedo dele. **O menino comeu o pão? Sim. E se o cachorro comesse? Não comeu, eles pegaram e deram pro menino, que comeu.***

As crianças fizeram juízos de não igualdade, porque, não se reportando à divisão dos pães ou do bolo, eles se prendem ao aspecto material do roubo do pão pelo cachorro, tentando recuperar o pão e não buscando uma solução pautada na repartição dos alimentos que ainda restaram ao grupo.

A tabela evidencia também que há crianças que fazem juízos avaliados por nós como intermediários. Transcrevemos os exemplos:

CLE (7 anos) Conta corretamente a história. *O que os outros fizeram?* Isso não sei. *Por quê?* Eles podem voltar pra casa, pra mãe dar mais um pedaço de pão. *E se eles não pudessem voltar pra casa naquela hora, tivessem que ficar mais um pouco no recreio pra depois assistir aula?* Daí eles falavam: “Se alguém tivesse indo prá lá com um pão desses, tipo aquele pão grande, podia pedir pra ele”. *E eles fariam isso ou não?* **Se fosse meu irmão de coração, eu ia. E se não fosse? Mas tinha que pedir, mas se fosse um irmão não bom de coração, nem pediria ou nem fazia outra coisa. Você acha que eles deveriam dar ou não?** Talvez sim, talvez não, porque ele também não podia ficar sem pão e não seria justo. *Por que não seria justo?* Porque, se ele gostasse de pão e ninguém daria, não seria justo. *Se fosse você repartiria ou não?* Sim. *Por quê?* Porque, se ele fez uma coisa boa pra mim, eu tenho que dar pão pra ele.

MAS (7 anos) *O que os outros meninos fizeram?* Eu acho que correu atrás do cachorro. *Por quê?* Pra pegar o pão ou, se os meninos não pegassem o cachorro, ele comeria o bolo. *Então o que você acha que os meninos deveriam fazer?* É, correr atrás do cachorro. *E daí?* E daí, se eles não conseguissem (pegar o cachorro), eles deveriam dividir um pedaço... *E se eles conseguissem pegar o cachorro?* Eles devolviam o pão pro menino. *E o menino ia fazer o que com pão?* Ia comer. *Se eles não conseguirem pegar o cão, o que aconteceria mesmo?* Eles vão dividir um pedaço. *O que os meninos iam achar disso?* **Acho que eles não iam gostar, porque o cachorro precisa latir se ele tá com fome. Eu fui numa outra escola, e um menino da sua idade me disse que os outros meninos não deveriam dividir o pão, porque o menino estava desatento. O que você acha dessa resposta?** Eu acho que eles deveriam falar outra coisa. (Por exemplo) **Que o menino ia ficar sem comer e ia comer uma pedaço de bolo, porque ele ia ter outras coisas pra comer. Isso seria justo? Sim. Por quê? Porque sim.**

A primeira criança parece não se importar com a divisão igualitária entre os coetâneos. Ela fala da importância de dividir, quando a criança que não tem alimento é um amigo e, caso não fosse, não seria necessário repartir. Entretanto, ainda no fim da história, diz que dividiria. Já a segunda espera recuperar o pão do cachorro a qualquer custo, para devolver a criança. Mas não se reporta à divisão igualitária do alimento pelos membros do grupo.

Ainda nesse grupo, temos 13 crianças que utilizaram o critério da igualdade em resposta para a questão. Vejamos:

ENA (8 anos) *O que será que os outros meninos fizeram?* Falaram: “Que pena que o cachorro roubou seu pão!” *Mas o que eles fizeram? Depois? Sim. Repartiram o bolo, o pedaço do bolo dele, mais dois pedaços pra valer o pão que foi roubado. Eu estava em outra escola, entrevistando o mesmo menino que eu falei pra você, ele falou que os meninos não deveriam repartir, porque o menino não prestou atenção no cachorro. O que você acha disso? Mas os outros nem viram o cachorro, ninguém viu o cachorro. Então, o que você acha deveria acontecer? O que deveria acontecer? Eles dariam dois pedaços e ele comeria um pouquinho do pão também. Que pão? Dos amigos. Isso seria justo? Sim.*

THI (8 anos) *O que os outros meninos fizeram?* Correram atrás do cachorro. *E daí? Aí eles cercavam assim, cercava não, corriam atrás dele, se ele tivesse já engolido, aí não ia dar mais pra eles pegarem e daí davam uma metade um pouquinho maior do bolo pro garoto.* Mas se eles conseguirem pegar de novo assim, eles cortam a metade que estava na boca do cachorro, porque tava com a baba dele, e dava a metade que não tava. *Por que eles davam um pedacinho a mais do bolo?* Porque o garoto ia ficar com fome, só com um pedacinho pequeno de bolo. Então dá um pouquinho maior. *Era justo? Dar um pouquinho maior? É.* Se o cachorro engolisse, sim, mas se não, dava um pouquinho só maior, porque, se cortasse a metade que ele não comeu assim da baba, então ele comia um pedacinho um pouquinho maior (do pão). *A “metadezinha” do bolo, só pra continuar a parte do pão. Tipo assim (mostra), o pão tá aqui, e aqui tá a baba do cachorro, então, eles contaram a metade, a metade está aqui, corta o bolo assim, só pra tampar esse lugar e do pedaço que ele ia comer de bolo.*

SHOQ (7 anos) *O que os outros fizeram?* Ou eles foram atrás do cachorro ou eles dividiram um pedaço. *O que você acha que eles fizeram? Dividiram. Seria justo? Justo. Por quê?* Porque ele não tem culpa, se o cachorro foi lá e pegou dele. *Os outros têm que dividir.*

BEE (7 anos) *O que os outros meninos fizeram?* Eles podiam correr atrás do cachorro e, se não desse certo, eles podiam dar um pedacinho, que nem o da mãe. *Seria justo? Seria. Por quê? Porque o menino está sem pãozinho, isso não é justo. Eu fui numa outra escola e uma menina da sua idade me disse que não seria justo os meninos darem pão, porque o menino estava distraído, se o menino não estivesse distraído o cachorro não tinha pego. O que você acha dessa resposta? Pra mim não é certo. Por quê? O menino, coitado, eles estavam brincando e por que eles não podem dividir?*

Notamos que, nas falas das crianças citadas, ocorre o juízo segundo os critérios da igualdade. Isso fica evidente, quando elas demonstram preocupação com o outro e se colocam no lugar dele, percebendo a necessidade da divisão igualitária.

4.6.2 Grupo 2

Segue a tabela com a distribuição dos julgamentos segundo as variáveis idade, sexo e série:

Tabela 17: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 5b sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças no Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012

Justiça entre crianças	Idades			Sexo		Série		Total	
	10 anos	11 anos	12 anos	M	F	6º Ano	7º ano	F	%
Não igualdade	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Intermediário	1	0	1	0	2	2	0	2	10%
Igualdade	0	8	10	9	9	9	9	18	90%
Total	1	8	11	8	12	11	9	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Nesse grupo, nenhuma criança fez julgamento conforme a não igualdade.

Outras crianças fizeram juízos primando ora pela igualdade nas relações, ora pela autoridade, de maneira que foram analisados segundo os critérios dos juízos intermediários. Vejamos:

MARIE (12 anos) *O que os outros fizeram? Se eles fossem amigos de verdade, eu acho que eles davam pão pro amigo. E se eles não fossem amigos? Eu acho que ele pediria e, se eles fossem maus, eles não dariam, e se eles fossem bonzinhos, eles dariam um pedaço. Era justo que eles dessem um pedaço? Sim. Por quê? Ah, porque é assim, quando a pessoa tá fazendo uma coisa, uma caridade, então sempre é justo. Então, tô ajudando uma menina pobre que não tem dinheiro pra comprar, eu tô fazendo uma coisa que eu quero fazer. Não é contra a minha vontade, eu quero fazer,*

então não é injusto, é justo. *E se os meninos não tivessem com vontade de repartir?* Seria injusto... Não. Não seria tão injusto, porque o pão é deles, então, eles decidem, mas seria assim meio triste pro garoto, porque o garoto ia ficar sem pão. Então, eles dariam!

ISE (10 anos) O que os meninos fizeram? **Hum, acho que eles poderiam repartir o pão com ele. Seria justo? Não sei.** *Seria justo os meninos repartirem o pão?* Hum... Não sei. *Por que o menino estava distraído?* Não sei. *Eu fui numa outra escola, entrevistar outra criança da sua idade, e ela falou que não seria justo, porque o menino estava distraído. O que você acha dessa resposta?* Hum... [demora] Não sei.

A primeira criança não tem certeza se divide ou não o pão, apesar de já entender a questão de que seria justo repartir. Já a segunda menina omite-se de responder o porquê da divisão.

Por sua vez, 18 crianças desse grupo fizeram julgamento de acordo com o critério da igualdade entre crianças. Seguem algumas das falas que ilustram tal fato:

ARU (11 anos) *O que os outros meninos fizeram?* Acho que, por exemplo, se uma criança pequena perdeu o pão, que reação dele vai ser pedir para uma professora, para um adulto. Eu acho se fosse um cachorro pequeno, talvez algumas dessas pessoas teriam a reação de tomar o pão do cachorro, mas também não faria coisa, porque tem baba do cachorro e tudo. Também, às vezes, outra reação que a pessoa pode ter é falar: "Hahahahaha!", rir da pessoa, porque não cuidou bem do pão. **Pode ser uma pessoa solidária e dar um pedaço do pão pro menino.** [...] *Seria justo com os outros meninos?* Óbvio que não seria tão justo, porque eles teriam todo o pão, mas eu acho que foi um acidente, não foi de propósito. Então, não seria uma coisa totalmente justa, mas seria solidariedade, tipo, você não tem aquela coisa de justo ou injusto, é uma solidariedade. *O que é solidariedade?* [...] Solidariedade é mais uma coisa quando você olha pra aquela pessoa que está sendo oprimida ou uma pessoa que está acontecendo alguma coisa com ela, ajuda aquela pessoa. Coisa bem basiquinha ou mais supérflua, mas se você simplesmente é solidário com a pessoa e dar um pedacinho de pão, mais que seria justo, por causa que você está acolhendo a pessoa que aconteceu aquilo com ele.

FELM (12 anos) Se fosse comigo, eu ia espantar o cachorro e depois ele ia ficar sem pão, é... Tinha quantos amigos? *Contamos novamente a história.* **Pegaria um pouco de pão de cada e daria pra ele. Seria justo? Ah, se ele é nosso amigo, então eu acho que se você pegar um pouco de cada, se são vários vai parecer que você tirou um pouco também da**

peessoa que não quer comer tudo! Dá pra dar pra ele, mas também, se for o caso de todo mundo comer tudo, eu daria um pedaço do meu. Mas pra mim todo mundo tinha que dar um pouco pra ele... Mas ele estava distraído? Mas, não queria que o cachorro fosse e pegasse o pão dele! Eu fui numa outra escola e uma criança da sua idade me falou que não seria justo (os meninos darem um pedaço de seus pães), porque tinha bolo para eles comerem. O que você acha dessa resposta? Tá, só que se comer só o pedaço do bolo talvez não sustente. Mas também tem várias pessoas, tem que dar um pouco de cada. Assim, também não vai parecer que você deu muito, se der um pouquinho, outro vai dar pouco, quando vai ver vai ter tipo um pão de novo inteiro pra ele, mas só que em pedaços.

ALI (11 anos) *O que os meninos fizeram? Eu acho que eles deveriam ter dado um pedaço de pão. Cada um, um pedacinho bem pequenininho, por mais que seja pequeno, pro (garoto) que foi roubado pelo cachorro. Por quê? Porque daí o garoto não se sentiria mal, nem teria ciúmes ou coisa do gênero dos amigos que tão comendo pãozinho. Seria justo isso? Com os outros garotos? Eu acho que sim, seria. Porque o garoto não teve culpa que o cachorro lhe roubou o pãozinho. Mas ele tava distraído? Mas ele tava distraído, isso não é motivo! Ele (não) tem obrigação de ficar olhando pro pão pra ver se um cachorro não vai roubar.*

Os juízos acima demonstram que as crianças acreditam que o melhor a fazer é dar igualmente a todos, critério este dos que julgam segundo a igualdade.

4.6.3 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS (história b)

Em relação à justiça entre crianças, encontramos os seguintes resultados, quando comparamos os dois grupos:

Tabela 18: Comparação entre os juízos da História 6 em relação à justiça entre crianças (História b) nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012		
Justiça entre crianças	GRUPO 1	GRUPO 2
Não igualdade	5 (25%)	3 (15%)
Intermediário	1 (5%)	0
Igualdade	14 (70%)	17 (85%)
Total	20	20

	(100%)	(100%)
*Teste Exato de Fisher: $p = 0.0328$		

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com o Teste Exato de Fisher, há diferença significativa entre a distribuição das avaliações feitas por nós, nos Grupos 1 e 2. Embora, a predominância das respostas nos dois grupos está amparada nos princípios da igualdade, os resultados intermediários podem ter interferido no resultado do teste.

Passaremos, a seguir, às análises dos juízos sobre o preconceito.

V – ANÁLISES E DISCUSSÕES SOBRE OS JUÍZOS DO PRECONCEITO

A construção da autonomia moral é por nós entendida como uma possível forma de enfrentamento do preconceito, já que imprime nos julgamentos o respeito mútuo, a cooperação e a equidade nas relações. Neles, há uma nova forma de relação interindividual, na qual prevalecem princípios mais igualitários, de reciprocidade e, principalmente, de justiça nas relações.

Utilizamos, assim, as concepções da moralidade com tendências à autonomia e à heteronomia, para avaliarmos as respostas das crianças sobre o julgamento que fazem dos indivíduos com Necessidades Educacionais Especiais, incluídos nas escolas regulares. Para tanto, foram adotados os seguintes critérios para análise das respostas dadas pelos sujeitos²⁰:

a) a aceitação espontânea da criança interrogada em cooperar com os pares de crianças com NEEs. Como, por exemplo: quando o entrevistado fala prontamente que a criança com deficiência pode brincar e o auxiliará para isso;

b) o reconhecimento de que a criança com NEEs é capaz de realizar exitosamente as atividades propostas para todo o grupo. Dessa forma, seria considerado que cada um deles tem as mesmas possibilidades, se lhes forem dadas condições favoráveis (auxílios materiais e regras específicas as suas necessidades). Isso seria a justiça superior (equidade), em que são levadas em consideração as condições específicas para tornar o tratamento igualitário;

c) o reconhecimento da igualdade de direitos entre todas as crianças. Contudo, tal igualdade foi observada não como reconhecimento de uma obrigação moral em função da autoridade, mas como reconhecimento desse direito, independentemente da autoridade ou lei (como ocorre na justiça distributiva).

As respostas que apresentavam pelo menos dois desses critérios foram classificadas como com **tendência à inclusão**, pois nelas observamos a manifestação da cooperação, do respeito mútuo e da equidade.

Por outro lado, encontramos crianças cujas respostas não revelavam disposição para a cooperação, acreditavam que as crianças NEEs não

²⁰ Estes critérios foram criados e estão sendo testados por nós.

possuíam habilidades para realizar as atividades propostas e não mencionavam a igualdade de direitos entre os pares. Assim, avaliamos tais juízos como de **tendência não inclusiva**;

Por último, há crianças que não deixam claros, em suas respostas, se primam pela inclusão ou não incluem as crianças com Necessidades Educativas Especiais. Classificamos essas respostas como **juízos intermediários**.

Nossas análises foram submetidas a um juiz e obtivemos o nível de concordância de 86%.

Vejamos as histórias e as respostas analisadas segundo os critérios descritos.

5.1 O preconceito em relação à deficiência visual

A primeira história objetivava analisar os juízos das crianças em relação a uma criança com deficiência visual:

As crianças brincavam de esconde-esconde na escola. João, que tem deficiência visual e não enxerga, chega ao pátio e pede para as crianças o deixarem brincar também. O que as crianças fazem? Ele pode brincar? Atrapalhará ou não? E se fosse um jogo de competição, ele atrapalharia ou não? Será que uma criança cega pode brincar bem? Você o escolheria? Você escolheria João como um dos seus melhores amigos? Deveria escolher?

Passaremos agora à análise das histórias segundo a sua distribuição em dois grupos (Grupo 1 e Grupo 2).

5.1.2 Grupo 1

Com relação ao Grupo 1, tem-se a tabela demonstrando os resultados, distribuídos pelas variáveis idade, sexo e série.

Tabela 19: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação

da História 1 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência visual pelo Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2011

Juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência visual	Idades		Sexo		Série		Total	
	7 anos	8 anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
Juízos com tendências não inclusivas	3	0	1	2	2	1	3	15%
Juízos intermediários	5	2	1	6	4	3	7	35%
Juízos com tendências inclusivas	4	6	5	5	4	6	10	50%
Total	11	9	7	13	10	10	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa.

Segundo a tabela, observamos que 3 crianças do Grupo 1 fizeram juízos avaliados por nós como apresentando tendências não inclusivas. Seguem algumas falas representativas²¹:

LUO (8 anos). Conta corretamente a história. *O que as crianças fazem?* Eu acho que elas iam deixar, mas não ia ser muito bom, porque ele não enxerga. Porque ele é cego, não ia dar pra ele brincar. *Por que não daria pra ele brincar?* Não, acho que não vai dar não. **Não tem como ele brincar de esconde-esconde? É [no sentido de sim] porque ele é cego, aí não dá pra ele se esconder, ele não pode ver aonde ele vai.**

MARD (7 anos) *O que você acha que as crianças fazem?* Falam que não pode. *Por quê?* **Porque ele é cego. E ele não pode brincar? Porque ele vai correr e não vai olhar os amigos e vai cair.** *Será que uma criança que não enxerga não consegue brincar de esconde-esconde?* Hum hum (no sentido de não). *E de outra brincadeira?* Não. *Será que ele não pode brincar de nenhuma brincadeira?* Não.

THI (7 anos) *O que as crianças fazem?* **Não deixaram.** *Por quê?* **Porque ele não enxergava nada.** *Será que quem não enxerga não consegue brincar?* Sim. *E será que tem outra brincadeira que ele poderia brincar com as crianças?* Sim. *Que brincadeira?* Pega-pega, não pega-pega correndo, mas, pega-pega de joelho. Como seria esse pega-pega? De joelhos. *Por que de joelho, ele poderia brincar?* Porque aí ele não ia bater em nada. *E se fosse uma competição de joelho, você ia deixar, ou não, ele brincar?* Não. *Por quê?* Porque senão ele ia ficar batendo em tudo. [...] *E para fazer parte da turma dos seus*

²¹ Optamos por deixar a maioria das respostas inteiras, porque ficamos receosos de que perdessem o sentido ao leitor. Dessa forma, decidimos citar apenas três exemplos de cada, nos Grupos 1 e 2.

melhores amigos, você escolheria ele ou não? Não. Por quê? Não sei. Por que ele não poderia ser seu melhor amigo? Porque ele não enxergava nada. Você tem o dever de escolher ele como melhor amigo ou não? Não. Por quê? Porque ele não enxergava nada e também ele ia ficar batendo em tudo e ia ficar atrapalhando o time.

As respostas dessas crianças evidenciam que elas não acreditam que a criança com deficiência visual possa realizar bem a mesma atividade que elas, porque podem pensar que o fato de não enxergarem as impede de realizar qualquer atividade.

De acordo com Amaral (1998), existem alguns mitos que acabam por determinar condutas preconceituosas: a generalização indevida, a correlação linear e o contágio osmótico. No caso das falas das crianças, cremos que elas se enquadram na primeira conduta, citada pela autora. Vejamos:

“Generalização indevida” refere-se à transformação da totalidade da pessoa com deficiência na própria condição de deficiência, na ineficiência global. O indivíduo não é alguém com dada condição, é aquela condição específica e nada mais do que ela: é a encarnação da ineficiência total. (p.16-17).

Além das respostas dadas por crianças classificadas como não inclusivas, que despotencializam as diferenças, muitas delas não fazem menção ao direito de igualdade entre todas as crianças e também não revelam disposição em cooperar com o sujeito com deficiência visual.

Sete crianças desse grupo fizeram juízos intermediários. Seguem as suas falas:

ENNA (8 anos) *O que as crianças fazem? Elas deixam ele de café com leite, sabe isso, café com leite? Sim, por que você acha que elas fazem isso? Quando tem uma pessoa que quer brincar mas não consegue, aí as pessoas estão cansadas de esperar a pessoa pegar, eles falam que é café com leite. [...] Será que uma criança que não enxerga consegue brincar bem de esconde-esconde? Não consegue brincar muito bem, mas, um pouco ela consegue, mas muito não. [...] Será que tem alguma brincadeira que uma pessoa com deficiência visual consegue brincar? As pessoas deficientes podem brincar de... (demora) Do que elas podem brincar? Não lembro. Você escolheria o João para ser um dos seus melhores amigos? Um pouco. Por quê? Aí ele se confunde com outra pessoa. Por quê? Não sei.*

NAU (7 anos) Elas falam que não. *Por que elas não deixam? Por causa do olho dele. [...] Você escolheria uma criança cega pra brincar com você? Acho que sim. Como vocês vão brincar? De... Pique esconde. Mas pique esconde não é quase igual a esconde-esconde? Mais ou menos. [...] E se a brincadeira fosse essa, de pique esconde, e o João pedisse para o grupo pra brincar, o que fariam? Daria. Por que daria? Porque pique esconde é mais ou menos quase igual a esconde-esconde. Você escolheria o João para ser um dos seus melhores amigos? Sim. Por quê? **Porque, coitado, se não tiver nenhum amigo.** Por que você falou **coitado**? É porque ele não tem nenhum amigo, como ele vai ficar sem amigo? Então, eu vou ser a melhor amiga dele. Por quê? Porque ele não tem amigo. E por que ele não tem amigo? **Por causa que ninguém gosta dele.** Por quê? Porque não dá pra brincar com ele, porque ele não enxerga, aí, às vezes, vai que ele se machuca.*

FES (7anos) *O que será que as crianças fizeram? Não deixaram. Por quê? Porque ele era deficiente. E daí, não pode? Pode. Mas por que elas não deixaram, então? Porque acho que eles pensaram que ele é estranho. Como assim, pensaram que ele é estranho? Pensaram que ia ser estranho brincar com ele. Por que será que é estranho brincar com ele? Porque ele era deficiente. E você acha que deficiente não pode brincar? Pode. Será que uma criança que não enxerga pode brincar bem? Pode. Do quê? De esconde-esconde. E por que será que as crianças não deixaram ele brincar? Porque achavam ele estranho. E você, deixaria ou não ele brincar? Deixaria. Por quê? Porque é... Mesmo ele sendo deficiente, ele podia brincar. Por quê? Porque, se ninguém deixasse ele brincar, com quem ele ia brincar? Com ninguém. E daí? E daí que ele não ia brincar no recreio. Se eles deixassem ele brincar, ele brincaria bem? Sim, poderia, mesmo sendo deficiente. Você escolheria ele como um dos seus melhores amigos? Sim. Por quê? Porque senão ele não poderia ter amigos. Você acha que deveria escolher, é um dever seu escolher ele, ou não? Se eu não quisesse, eu não escolheria ele, se eu quisesse, aí eu escolheria ele.*

Avaliamos as respostas das crianças como intermediárias, porque elas ora inserem, ora não inserem as personagens na brincadeira. Além disso, elas não deixam claros os princípios, por nós eleitos, como das crianças que possuem tendências inclusivas. A primeira criança (ENNA) inclui o deficiente visual na brincadeira apenas como café com leite, ou seja, observa a diferença e vê a incapacidade de a criança realizar a brincadeira, contudo, determina que tal incapacidade é uma desvantagem, o que nega o princípio da igualdade.

Segundo Amaral (1998), a diferença pode levar a alguma inabilidade, mas é perigoso ver isso como uma desvantagem, pois remete a ideias que

padronizam, homogeneízam e ditam a normalidade, porque, se a deficiência é uma desvantagem, há alguma outra forma que personifica as pessoas que possuem vantagem. Além do mais, para a autora, ser café-com-leite é uma maneira de camuflar o preconceito. Para ela, fazendo um autorrelato: “Que mal me fazia ser café-com-leite! Aquele faz de conta que é mais não é. Um jogo de mentiras, de cartas marcadas, de fingimento, até talvez bem intencionado” (p. 28)

Já as outras crianças (NAU e FES) fazem juízos da deficiência visual versando sobre uma prática assistencialista, de sorte que a pessoa somente seria amiga, porque têm pena da criança que pode ficar sozinha por não ter parceiros. Conforme Itani (1998), o preconceito pode ser constatado em práticas de caridade, as quais ela nomeia de atitudes paternalistas. Na visão da autora, nem sempre essa atitude considera a igualdade nas relações, porque, ao nos posicionarmos em relação de auxílio a outrem, podemos nos considerar superiores (p.123).

As respostas de 10 crianças foram classificadas como com **tendências à inclusão**. A seguir, reproduzimos algumas delas:

SHOU (7 anos) *O que você acha que as crianças fazem? Elas deixam ele brincar, porque ele pode ser deficiente, mas ele ainda é um ser humano. **Mas será que ele consegue brincar de esconde-esconde? Hum hum (sim), se alguém ajudar ele. Mas como poderia ser? Um amigo ajuda ele e aí ele brinca de esconde-esconde com o amigo. E se fosse um campeonato na escola, será que daria para ele brincar? Daria, porque, mesmo ele sendo deficiente e ele precisando de ajuda de alguém, ele pode. [...] Você escolheria ele para brincar na sua equipe, se você fosse escolher a equipe da sua sala? Escolheria. Por quê? Porque não depende. [...] Você escolheria o João pra ser seu melhor amigo? Escolheria. Por que você escolheria? Ah, ele pode ter deficiência, mas ele também é um ser humano, ele pode ser bem legal. Você deveria, você tem o dever de escolher o João como seu melhor amigo? Não. Por que não? Porque eu tenho as minhas pessoas que eu gosto também, ele também é uma pessoa, mas eu tenho mais amigos próximos.***

LUD (8 anos) *O que será que as crianças fazem? Acho **que deixam sim, porque, mesmo ele sendo deficiente visual, ele continua sendo criança. Mas ele consegue brincar com as crianças de esconde-esconde? Não muito bem. Por que você acha que não muito bem? Ah, porque ele não vai ver as coisas. Como será que ele poderá brincar? Sim, ele vai com o tato.***

*Pode me explicar? É... Ele vai pra encontrar as outras crianças. Aí, ele só não pode ser o pegador. Você acha que ele pode atrapalhar ou não a brincadeira? Um pouquinho, mas uma hora se acostuma. No comecinho... **Quem acostuma, ele ou as outras crianças? As outras crianças e ele. E se fosse uma competição, você acha que ia atrapalhar ou não?** Daí eu não sei. *Uma competição que valesse ponto e que uma equipe fosse ganhar da outra, você acha que daria pra ele brincar?* Não sei. *Acha que ele atrapalharia?* Ah, é que ele podia não encontrar o lugar de bater antes que o pegador. *Será que teria algum jogo que ele poderia brincar?* Gato mia. *O que é Gato Mia?* Que você fica assim no escuro, aí alguém mia que nem fosse um gato e tem que adivinhar. *Você escolheria ele pra brincar com você?* Sim. *Por quê?* Ah, porque num sei, gosto de ter amigos. *Você escolheria ele como um dos seus melhores amigos?* Se eu conhecesse ele bem, sim. *E se você não conhecesse bem?* Aí, eu pensaria um pouco, conversaria com ele. *Você acha que deveria escolher ele como seu melhor amigo?* Dever não, mas eu posso.*

LUCE (7 anos) *O que as crianças fazem?* Normalmente elas falam não, porque ele não consegue enxergar, mas acho que deviam ajudar ele por causa... (Alguém) vai brincando do lado dele e vai auxiliando ele a brincar. *Por que será que as crianças não deixam?* Por causa do problema que ele tem, ele não consegue enxergar. *Você acha que ele poderia brincar de esconde-esconde, mesmo não conseguindo enxergar?* Sim. *Conseguiria brincar como?* Com uma pessoa do lado dele ajudando. *Ajudando como?* Tipo, auxiliando ele a andar, se esconder. ***Se fosse uma competição, por exemplo, você deixaria? Ham ham (sim), eu colocaria uma pessoa pra ficar com ele. Ele atrapalharia ou não? Não sei, depende da outra pessoa também, se ele ajudar direito ou não. Você escolheria o João pra ser um dos seus melhores amigos ou não?*** Sim, pra ajudar ele. *Ajudar no quê?* A andar de um lado pro outro no recreio. *Você deveria escolher, é um dever escolher esse garoto com deficiência...* Como assim dever? *É um dever, você deve escolher?* Não. *Por quê?* É uma escolha minha se eu quero ajudar ele ou não.

Essas falas ilustram a cooperação, quando as crianças argumentam que, se ajudada, a criança pode brincar como qualquer um. A resposta de LUCE nos remete à importância do outro na relação, pois credita o êxito da atividade ao amigo que pode ou não ajudar a criança com deficiência visual: bem ou mal.

Em outras palavras, as respostas indicam que as crianças com deficiência podem participar com êxito da brincadeira, desde que lhes forem dadas as condições. Isso implica em equidade nos juízos: dar ao outro o que lhe falta para nivelar a situação em questão. Assim, observamos a igualdade

de direitos a todos, de maneira que os juízos das crianças se mostram com tendências à inclusão.

5.1.3 Grupo 2

Passaremos, neste ponto, ao exame do juízo do preconceito das crianças do segundo grupo, ou seja, das crianças de 10 a doze anos de idade sobre a deficiência visual.

Segue a tabela com as distribuições dos julgamentos conforme as variáveis:

Tabela 20: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 1 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência visual pelo Grupo 2, São Paulo, (n = 20), ano 2011

Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência visual	Idades			Sexo		Série		Total	
	10 anos	11 anos	12 anos	M	F	6º ano	7º ano	F	%
Juízos com tendências não inclusivas	0	2	2	3	1	1	3	4	20%
Juízos Intermediários	0	2	2	2	2	4	0	4	20%
Juízos com tendências inclusivas	1	4	7	4	8	4	8	12	60%
Total	1	8	11	9	11	9	11	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

No Grupo 2, quatro crianças fizeram juízos classificados como aqueles que possuem tendências não inclusivas. São elas:

MACA (12 anos) *O que será que as crianças fizeram? Não deixaram ele brincar. Por quê? Porque ele não ia conseguir ver, mesmo. Será que tem uma brincadeira que ele poderia brincar? Tem. Qual? Não lembro. Você deixaria ele brincar? Eu ia falar: "Se você conseguir achar a gente, tudo bem!" Ele conseguiria achar vocês? Não,*

porque ele não ia enxergar. **Então, você acha que uma criança que não enxerga não pode brincar? Acho. Por quê? Porque ele não vai enxergar as pessoas que estão escondidas no esconde-esconde, no pega-pega, não vai saber onde eles estão, então é difícil ele poder brincar. Será que ele não pode brincar de nenhuma brincadeira? Não sei. Você escolheria ele como um dos seus melhores amigos ou não? Não. Por quê? Porque ele não ia poder brincar comigo.**

MAS (11 anos) *O que você acha que as crianças fazem? Hum... Ele pergunta se ele pode brincar e as crianças não respondem nada? O que você acha que elas respondem? Eu acho que, como ela não enxerga, aí, sei lá, eles meio que discriminam a pessoa por ser deficiente visual. Porque ela não é mesma coisa que as outras pessoas. [...] Numa brincadeira de esconde-esconde, ele poderia atrapalhar ou não? Não sei, se as pessoas que tão brincando ajudarem ele. Daria para ajudar? Acho que não. Por que você acha que não? Não sei, porque é meio difícil brincar com um menino que não consegue enxergar. Será que em outra brincadeira ele poderia participar? Não sei. [...] Em outra brincadeira, será ele poderia brincar? Acho que não. Por quê? Ah, não sei, porque algumas brincadeiras, tem que tá em atividade, assim. Se fosse uma brincadeira de competição, você acha que ele atrapalharia ou não? Eu acho que ele atrapalharia um pouco, por causa que, na verdade, não enxerga. Ele não enxerga, ia ficar ruim, pra ele e pros outros. **Você escolheria o João, para um dos seus melhores amigos? Não sei se ficaria assim, sabe, brincando, conversando com ele. Uma vez ou outra tudo bem, mas não sei, acho que... Eu conversaria no estilo de ajudar ele a resolver alguns problemas assim, mas ficaria difícil.***

GIUM (12 anos) *O que você acha que as crianças fazem? Eu acho que elas **não deixam por causa do preconceito.** Também tem horas que é pro bem dele, né? Sei lá (para ele) não se machucar. *O que é preconceito? É quando as pessoas só enxergam os defeitos das outras e não vê que elas tem muitas qualidades. Você acha que não dá pra uma criança cega brincar de esconde-esconde? Dá, com um amigo assim ajudando ele. Como o amigo poderia ajudar? Guiando, segurando a mão dele, ajudando ele a se esconder junto com ele. E se fosse um jogo de competição, ele poderia brincar? Um amigo ou alguém ou um adulto poderia ajudar ele a brincar. Você escolheria ele pra brincar, se fosse uma competição? Não sei. Acho que não, sei lá. Atrapalha um pouquinho. Você acha que tem algum outro jogo que o João poderia brincar? Sim, um jogo que não tenha que se movimentar muito, algum jogo, sei lá, de tabuleiro, coisa assim. Daí você chamaria ele pra brincar ou não? Chamaria. Por quê? **Porque ele ia ter uma chance** de experimentar novas oportunidades. *Você escolheria o João pra fazer parte do grupo dos seus melhores amigos ou não? Ah, eu acho que não, porque os melhores***

amigos têm que compartilhar coisas e eu não sei... Acho que ele tem que enxergar um pouquinho para entender melhor a gente.

Nessas respostas, ficam evidentes os critérios de exclusão: a primeira e a segunda criança parecem entender que a pessoa portadora de deficiência visual possui uma incapacidade para realizar qualquer tarefa, na medida em que acham que ele não consegue brincar de nada. A terceira criança demonstra ter consciência do que seria o preconceito, mesmo assim, revela-se não inclusiva, porque “[...] escolhe a criança para dar-lhe uma chance”. Essa fala parece evidenciar uma tendência muito mais à caridade do que à igualdade de oportunidades. Como ressalta Amaral (1995), o preconceito pode aparecer em atitudes controversas, como achar o deficiente mau ou bom, sem conhecê-lo. Nas palavras dela: “Ou o preconceito pode ser baseado em atitude de caráter comiserativo, de pena, piedade: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro” (p.120). Daí decorre a necessidade de dar uma “chance” para que ele possa brincar.

Também observamos que duas das crianças, explicitam que não desejariam ter amizade com as crianças que possuem deficiência, tornando visível, além da não inclusão, também juízos nos quais não ocorre a cooperação.

Algumas crianças apresentaram juízos entendidos por nós como intermediários:

FEM (11 anos) *O que as crianças fazem? Tem algumas crianças que, só porque eles são deficientes, não deixam ele brincar e tem algumas que ajudam ele. O que acha que eles vão fazer? Ah, não sei, depende do jeito delas. Você acha que ele pode brincar? Sim, mas com uma certa ajuda. Que tipo de ajuda? Assim de alguma criança ou adulto para ele conseguir, porque ele não enxerga, aí ele vai bater em alguma coisa provavelmente, daí alguém ajuda ele. Como poderiam ajudar? Guiando ele para brincar. Você acha que ele poderia atrapalhar a brincadeira? Não muito, só na hora da ajuda que... Assim, não que ele vai atrapalhar, mas vai ficar um pouco demorado para ajudar ele a achar um lugar. **E se fosse um jogo de competição, você acha que atrapalharia ou não? Acho que aí, sim. Porque aí, podia fazer uma competição para os deficientes, e uma das pessoas que não são deficientes. Por que você acha que deveriam fazer isso? Para ficar igual os times.** Um time de deficientes numa outra competição. *Você acha que uma criança cega não pode brincar**

bem como os que enxergam? Pode só com uma certa ajuda, como já falei. Você escolheria o João para brincar? Sim. Assim, eu ia escolher ele pra ajudar ele, porque é ruim se não ajudar. Mas gostaria de escolher ele? Sim, porque eu ia ajudar ele. E para ser seu melhor amigo, você escolheria o João? Talvez. Por que, talvez? Porque... Assim ele pode ser igual os outros, mas ele tem uma deficiência. E essa deficiência você acha que ajuda ou atrapalha? Ah, em certos momentos atrapalha um pouco, mas também ajuda às vezes. Ajuda como? Ah... Sei lá...

FEEM (12 anos) *Ah, acho que elas falam que ele não ia brincar. Por que você acha isso? Porque ele não enxerga. Você acha que ele pode atrapalhar? Hum... Em alguns momentos, ele atrapalha, mas também tem outros que não, aí seria legal se você tivesse doença visual e as pessoas deixassem você brincar. Você acha que uma criança cega pode brincar de esconde-esconde? Não. Por quê? Porque ela não vai enxergar. Mas daí eu acho que tem pessoas que até não têm problema visual e têm dificuldade de brincar, então, ele pode brincar. Se fosse você, você deixaria o João brincar? De esconde-esconde, não. Mas eu faria outra brincadeira que ele pudesse entrar, né? Por exemplo, qual brincadeira? Ah, não sei... Talvez a gente nem brincasse, ficasse conversando ou faria outra coisa... Contava da família, ou outra coisa diferente para ele poder aproveitar.*

GAC (11 anos) *As crianças não deixam ele brincar. Por que elas não deixam ele brincar? Porque elas acham que ele é diferente, só porque ela não consegue enxergar. Será que ela pode atrapalhar a brincadeira? Não. Então, por que elas não deixam ele brincar? Porque elas acham que todo mundo é perfeito e tem que ser do jeito que elas querem. Será se fosse uma competição, ela atrapalharia ou não? Não. Será que uma criança cega pode brincar bem? Pode. Como qualquer criança. Por que elas não deixaram ele brincar, então? Porque elas acham que ele não vai brincar direito, eu acho que elas vão julgar ele muito mal. Por quê? Porque ele é cego. Por que julgariam mal um cego? Não sei. E se fosse você, deixaria ou não ele brincar? Sim. Por que você deixaria ele brincar? Porque é uma criança, e toda criança tem o direito de brincar. Ele atrapalharia ou não o jogo? Não. Por que você acha que não? Não sei dizer.*

A primeira resposta parece excluir para conseguir obter a igualdade (acredita que poderia haver dois times). Todavia, em alguns momentos, evidencia cooperação.

Já a segunda fala até parece cooperar e entender que não é a deficiência que pode vir a atrapalhar a brincadeira. No entanto, logo em seguida, patologiza a deficiência. Apesar de pensar que pode manter uma conversa com a criança que não enxerga, esta não parece pautada na reciprocidade, mas no sentimento de pena.

Podemos depreender da resposta da terceira criança (GAC) características que evidenciam o preconceito, apesar disso, se fosse ela, diz que a criança poderia brincar, ainda que não responda se ela atrapalharia ou não o jogo.

Todas essas respostas são ambíguas por mostrarem-se ora inclusivas, ora não inclusivas, razão pela qual as classificamos como intermediárias.

Nesse grupo, 12 crianças responderam de forma a manifestar tendência à inclusão. Apresentamos alguns exemplos de falas:

GIU (11 anos) *O que você acha que as crianças fazem? Depende. Porque tem algumas pessoas que acham que por ele não ser igual a elas, (ele) não vai conseguir brincar. **Mas tipo, se fosse comigo eu deixaria ele brincar, só que teria alguém com ele para poder ajudar ele a andar, porque ele também tem o direito de brincar com os outros. Então, você acha que ele pode brincar? Pode. Por quê? Porque ele também é criança e toda criança tem o direito de brincar. Você acha que ele pode atrapalhar a brincadeira? Hum... Não. E fosse um jogo de competição? É... Seria um pouco complicado. Por que você acha que seria complicado? Porque as pessoas não iriam ajudar ele, porque elas só vão pensar nelas mesmas, pra ganhar. [...] Você escolheria ela para brincar? Sim. Por quê? Porque se alguém não quisesse que ele fosse brincar, eu iria falar com a pessoa que todo mundo tem o direito de brincar, sozinho ele não iria conseguir brincar. Tá todo mundo junto, então ela também pode se juntar. E você escolheria o João para ser um dos seus melhores amigos? Sim. Por quê? Porque, para mim, ele só precisa um pouco mais de ajuda, mas eu tenho vários amigos que são deficientes. Para mim, isso não é (motivo) para ele não ser meu amigo.***

ARU (11 anos) *O que as crianças fazem? **Eu acho que a reação depende da escola, primeiro de tudo. Também depende da educação que a pessoa vem tendo, porque aqui, por exemplo, na P. V., tem todo um funcionamento***

que a gente convive com essas pessoas. Então, provavelmente aqui no P. chegariam e falaria: “Ah, tudo bem.” Eles adaptariam uma brincadeira pra uma pessoa brincar. Mas, nas outras escolas que não tem isso, eu já ouvi várias pessoas falando que você chega pra brincar e é excluído, *Por que você acha que a pessoa gosta de não poder enxergar?* É óbvio que não, então, aqui no P. V, eu acho que deixariam a pessoa brincar, mas nas outras escolas, acho provavelmente não deixariam. [...] *Você disse que mudaria a brincadeira. Você acha que uma criança que tem deficiência visual não consegue brincar de esconde-esconde?* Não, eu não acho que não consegue, eu acho que teria que mudar um pouco o jeito que você brinca. Por exemplo, ela não consegue correr por aí libertamente, no pique esconde você tem que pegar as pessoas, ele não consegue fazer, também não conseguiria achar a pessoa, ele vai ter que ir pelo tato ou pelo olfato. Então, você pode fazer uma brincadeira que você brinque com ele, mas que em vez de você ter que achar a outra pessoa, você faz um esconde-esconde diferente. **Eu preciso ter outras possibilidades**, então, eles acabam aprendendo a fazer outras atividades. [...] *Você escolheria ele para ser um dos seus melhores amigos?* Sim, porque, às vezes, ele é uma pessoa um pouco excluída, que não pode ter um contato com todas as brincadeiras. Nas horas em que ele precisasse, eu poderia sentar com ele ou, por exemplo, poderia ser um amigo muito companheiro. Eu poderia ajudar ele nas coisas que ele não consegue fazer, **eu acho que seria uma vivência muito legal de se ter.** *Você acha que deveria escolher ele como seu melhor amigo, ou não?* Depende. Acho que depende da opinião pessoal. **Eu escolheria, porque eu acho que é muito legal você poder redescobrir outras coisas, por exemplo, você não sabe uma coisa, mas ele, com outros meios, ele pode descobrir, muito melhor que você. Porque ele tem outros meios mais apurados.**

MARIE (12 anos) *O que você acha que as crianças fazem?* Ah, eu acho que as crianças tinham e deviam deixar ele brincar de esconde-esconde também. Como ele é cego, eu acho que tinha que ter uma pessoa que ajudasse ele a se esconder e também ajudasse a procurar as pessoas. Mas, eu acho que os meninos iam deixar, porque, se elas não deixarem, daí é preconceito. *O que é preconceito?* Ah, é como se estivesse... É que eu não sei falar muito bem. É como se estivesse uma pessoa diferente. Vamos supor que ela é diferente, ela apresenta, é disléxica, por exemplo. Aí ficam com preconceito com essa pessoa, ou seja, não querem falar com ela, nem olham na cara dessa pessoa, porque acham que ela é diferente assim, porque acho que ficam se igualando, se pondo na frente dela. ***Você acha que essa criança pode atrapalhar a brincadeira?*** Não, por ser cega! Tem um jeito dela brincar com essas crianças, sim, ela não vai atrapalhar é só uma pessoa ajudar ela. ***E se fosse uma competição de esconde-esconde, será que ela poderia atrapalhar o time ou não? Se o juiz permitir que uma pessoa ajude essa pessoa com***

dificuldades, então ela não vai prejudicar. E mesmo se prejudicasse na pontuação, acho que as crianças não têm que ficar chateadas com essa pessoa, porque, afinal de contas, uma competição é mais uma brincadeira, e numa brincadeira a gente não pode ter preconceito. [...] Você escolheria ele como seu melhor amigo? Se essa pessoa fosse uma boa companheira, se me escutasse, se fosse um bom amigo, eu não me importaria.

Nas respostas das crianças, verificamos várias características imprescindíveis à inclusão: o entendimento de que todas as crianças têm o mesmo direito, o princípio da equidade e a igualdade nas relações.

GIU se apoia na cooperação, ao referir que, com ajuda, a criança com deficiência poderá brincar; além disso, remete ao direito que todos têm de participar das mesmas atividades, independentemente de suas características físicas ou mentais.

ARU sublinha que há necessidade de adaptar uma brincadeira para dar condições iguais a todas as crianças, além de observar que a diversidade tem muito a nos apresentar e que podemos ter novas experiências no convívio com ela. Dessa forma, talvez sem saber, reporta a sua resposta a alguns dos princípios fundamentais da inclusão, ou seja, a adaptação da escola e de todos aos incluídos. Enfatiza Sartoretto (2008):

A inclusão só é possível lá onde houver respeito à diferença e, conseqüentemente, a adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiências aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo o seu ritmo e na medida de suas possibilidades. (p. 77).

Por sua vez, a última fala (MARIE) nos adverte que o preconceito rebaixa a diferença. Isso vai ao encontro do que nos aponta Mantoan (2008), de que a diferença existe de fato, contudo, o fato de ela ser atrelada a desvantagem é uma construção social que mitifica e corporifica as pessoas portadoras de deficiências (p.26).

Essas falas evidenciam que tais crianças fazem juízos com tendências à equidade e a cooperação, portanto, com tendências à inclusão.

5.1.4 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS

Em relação ao julgamento do preconceito envolvendo crianças com deficiência visual, encontramos os seguintes resultados, quando comparamos os dois grupos:

Tabela 21: Comparação* entre os juízos da História 1 para a deficiência visual, nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2011		
Juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência visual	GRUPO 1	GRUPO 2
Juízos com tendências não inclusivas	3 (15%)	4 (20%)
Juízos intermediários	7 (35%)	4 (20%)
Juízos com tendências inclusivas	10 (50%)	12 (60%)
Total	20 (100%)	20 (100%)

*Teste Exato de Fisher: $p = 0.5744$

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o Teste Exato de Fisher, estatisticamente, não há diferenças significativas independentemente das séries, do grau de escolaridade e do sexo, com respeito aos juízos da História sobre a deficiência visual.

5.2. O preconceito em relação à deficiência física

A segunda história objetivava examinar os juízos das crianças quanto a uma criança com deficiência física:

5.2.1 Grupo 1

Em relação ao Grupo 1, segue a tabela com os resultados distribuídos pelas variáveis idade, sexo e série.

Tabela 22: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 2 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência física pelo Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012

Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência física	Idades		Sexo		Série		Total	
	7 anos	8 anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
Juízos com tendências não inclusivas	3	3	2	4	2	4	6	30%
Juízos intermediários	3	2	2	3	3	2	5	25%
Juízos com tendências inclusivas	5	4	3	6	6	3	9	45%
Total	10	10	6	14	11	9	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela indica 6 crianças, cujas falas foram avaliadas por nós como não inclusivas. Seguem alguns exemplos delas:

LUA (8 anos) *André, que é capitão de um time, escolhe ou não o Luiz? Eu acho que não, porque ele tem que ficar de pé pra lançar, tem que pular e essas coisas. Já que ele anda de cadeira de rodas, aí já não dá.* Além do mais, e se ele for nanico? *Se for o quê? Nanico. O que é isso? Baixinho.* Porque a cesta é alta. *Se fosse você, você escolheria ou não o Luiz para fazer parte do seu time? Não, porque ele não consegue pular, jogar a bola muito bem, só pra jogar pras pessoas que ele consegue. É uma competição. Você acha que ele atrapalharia ou não o time? Acho que sim, porque ele pode passar com a cadeira no pé de alguém. Você escolheria o João pra fazer parte da sua turma de melhores amigos? Não. E da turma de seus amigos? Aí sim. Por quê? Porque não ia ter muito brincadeira que ele ia conseguir, aí não. Só pra amigo mesmo.*

GIA (8 anos) *André, que é capitão de um time, ele escolhe ou não o Luiz? Pra ele, que está de cadeira de rodas, vai ser difícil, porque (a bola) vem de cima, então, ele pode tanto tomar uma bolada na cara ou tanto pode tomar (trombar) em outra coisa, aí ele não vai conseguir jogar, e como no basquete não pode passar (a bola) por baixo, aí seria ruim, pra ele... Mas os meninos deixam ou não ele brincar? Não sei, se o capitão quer escolher ele, pode escolher, mas vai ser difícil pra ele. Se fosse uma competição, o Luiz atrapalharia ou não o time dele? Ele podia atrapalhar, porque, se ele não conseguia jogar a bola no alto, ele sem querer podia jogar por baixo e aí a outra equipe que marcava ponto, aí eles perdiam. Se você fosse a capitã do time e estivesse escolhendo alguns alunos pra fazer parte do seu time, numa competição, você escolheria*

ou não o Luiz? Se fosse treino, eu escolheria uma vez pra ver se ele consegue, aí se for uma competição, eu não sei. Você escolheria ele pra fazer parte dos seus melhores amigos? Se eu quisesse, podia ser primeiro. Mas, se eu não quisesse ele teria que procurar outro melhor amigo.

BIAO (8 anos) *André, que é capitão de um time, escolhe ou não Luiz para participar? Não. Por quê? Porque ele anda de cadeira de rodas, talvez a bola pode bater na roda e pode escorregar no chão. Você acha que não dá para ele jogar basquete? Não. E se fosse uma competição, o Luiz poderia atrapalhar ou não? Poderia. Por quê? Porque tipo alguém pegou a bola e bateu na roda, vão ficar falando: “Foi sua culpa Luiz”. **Você chamaria ele para participar do seu time, se fosse uma competição? Não. Por quê? Porque senão ele ia atrapalhar muito. Você escolheria o Luiz pra fazer parte dos seus melhores amigos ou não? Sim. Por quê? Porque ele deve ter um amigo, assim, que dá atenção pra ele. **Por que você seria esse amigo? Porque, talvez, ele fica pedindo pras pessoas ser amigo dele e ninguém aceita, só porque ele tem cadeira de rodas, eu aceito porque ele é legal.*****

ENZA (8 anos) *Você escolheria ele pra fazer parte da turma dos seus melhores amigos? Escolheria. Por quê? **Por causa que tem várias pessoas tristes, tem várias pessoas que não gostam de pessoas deficientes, então, aí, eu gosto. Por que você gosta? Por causa que... Ah, eu não sei... É por causa que sempre arrumo amigos nos lugares que vou, aí eu não sei.***

As respostas das crianças indicam juízos não inclusivos, já que elas dizem que a criança cadeirante possui limitações que a impedem de jogar basquete; inclusive, segundo as duas primeiras falas, ela poderia atrapalhar o jogo, ora pela sua altura, ora por “[...] passar a bola por baixo da cesta”.

Acreditamos que essas falas são formas “preconceituosas” de pensar a deficiência, pois, como já ressaltamos anteriormente, há o estigma de que o deficiente se caracteriza, apenas, pela sua deficiência!

As falas foram categóricas em relação à convivência amistosa com a criança portadora de deficiência: elas seriam amigas por questões já citadas, que remetem à beneficência e não à cooperação. Além disso, tal amizade, segundo a fala de uma criança, seria restrita, porque ela não pode brincar e realizar as atividades que executam as outras pessoas “sem deficiência”.

Classificamos cinco respostas das crianças como intermediárias:

ENA (8 anos) *André, que é capitão de um time, escolhe Luiz? De cadeira de rodas? Isso. Acho que não. Por que não?*

Porque ele é deficiente, vai tipo, se a pessoa pegar a bola dele não vai conseguir pegar a bola, porque se ele jogar vai bater na cadeira de rodas e vai ficar lá. *Você acha que ele não consegue jogar?* É. *Você acha que ele atrapalharia o time dele?* Atrapalhar não. Ele só podia ficar passando a bola. *Então, ele pode jogar?* **Pode, mas tipo só ficar passando a bola, porque, se ele for tentar fazer cesta, não ia dar, porque ele ia fazer a bola passar ao contrário. Assim, a cesta tá aqui, mas não é pra acertar por cima? Em vez disso, ele ia acertar por baixo, aí não ia dar ponto. Então, você acha que ele não consegue jogar o jogo inteiro? Inteiro não, mas ele consegue jogar. [...] Se não fosse capitão, mas tivesse uma brincadeira e tivesse vários meninos para escolher e o Luiz querendo brincar de basquete também. Você escolheria ele? Se eu não fosse (capitão) eu ia deixar. *Por que você deixaria ele brincar?* Porque ele podia ficar passando a bola pra gente e também a gente conseguia fazer ponto mais fácil. *Você escolheria o Luiz pra fazer parte da sua turma de melhores amigos?* Não. **E dos seus amigos? Sim. Por que você pensaria assim? Aí, se fosse assim corrida, com certeza ele ia perder.****

NAU (7 anos) *André, que é capitão de um time, ele escolhe o Luiz pra brincar? Não. Por que não?* Porque, se ele for escolhido, como ele vai jogar, se ele tem que andar com a cadeira de rodas e batendo a bola? **Então, não tem jeito pra escolher o Luiz pra brincar? Não tem. Por quê?** Ele pode se machucar, acontecer alguma coisa. *Você escolheria ele pra jogar, basquete no seu time? Sim. Por que você escolheria? Porque, na realidade, eu escolheria, porque, coitado, ele quer jogar, mas não pode. E será que ele consegue jogar?* Acho que sim. *Você acha que sim?* Hum hum. *Como ele jogaria basquete?* Ele vai com a bola, uma mão vai na cadeira de rodas e a outra vai na bola. **E se fosse uma competição, você escolheria ele para o seu time? Sim. Por quê? Porque acho que nenhum dos outros ia escolher ele. Por que os outros não iam escolhê-lo? Por causa da cadeira de rodas. O que tem a cadeira de rodas? Acho que eles pensam que ele não consegue jogar. E no seu time, será que ele ajudaria ou atrapalharia? Ajudaria. Por quê? Porque eles são amigos deles. Eles quem? Meu time. Você escolheria o Luiz pra fazer parte da turma dos seus melhores amigos? Sim. Por quê? Porque ele e o João, eles poderiam ser amigos também. Por que você acha que eles poderiam ser amigos? Porque os dois têm quase a ver... Quase a mesma coisa, um é cego e outro usa cadeira de rodas. E as outras crianças iam ser amigos deles, ou não? Sim. Por quê? Porque eles são meus melhores amigos e acho que eles também gostam. Gostam do quê? Eles também gostam de ser amigos dessas pessoas. E as outras pessoas gostam de ser amigos dele? Acho que não. Por quê? Porque eles são de outros times e que eles falam que não gostam dessas pessoas, porque não vai dar certo. Por que será que não vai dar certo? Porque acho que eles não gostam dessas pessoas que são**

cegas, aí não dá pra jogar. *Você escolheria o Luiz pra ser seu melhor amigo? É. Porque eu ia ficar chateada se eu visse ele sem amigo, triste, sem fazer nada.*

MARD (7 anos) *Você escolheria ele para jogar se fosse uma competição? O que fica na cadeira de rodas, sim. Porque ele deve ser bom na competição. Você acha que ele atrapalharia ou não, na competição? Não sei. Você acha que ele atrapalharia o seu time a fazer mais pontos numa competição? Não. Por quê? Não, ele atrapalhava. Mas é porque ele é rápido e pode pegar a bola do outro. Ele atrapalha ou não? Não. Você escolheria ele pra fazer parte dos seus melhores amigos? Não. Por quê? Porque é o que falei depois. O que você falou depois, eu não estou lembrando? Falei que um amigo pode pegar a bola, aí se ele jogar e, se o menino tiver de cadeira de rodas, pode pegar no ar. Mas você não escolheria ele como seu melhor amigo por causa disso? É. [demora] Não sei. Você escolheria ou não, ele como seu melhor amigo? Não. Por quê? Não sei.*

Esses juízos podem ser considerados imprecisos, pois, se algumas vezes inserem as crianças, outras eles as excluem.

Tal imprecisão parece estar fundamentada no fato de que essas crianças desconhecem as potencialidades da criança cadeirante, uma vez que seus juízos ainda estão pautados no egocentrismo, pelo qual só o ponto de vista deles é levado em consideração. Assim, em alguns momentos, permeados por sentimentos de pena, acabam incluindo as crianças deficientes.

Nesse grupo, encontramos 9 crianças que fizeram juízos não preconceituosos. Vejamos algumas falas ilustrativas:

LUD (8 anos) *Será que o André, que é capitão de um time, vai escolher o Luiz? Sim. Por quê? Porque, mesmo de cadeira de rodas, ele pode ir até a cesta normalmente e jogar a bola. Você acha que dá pra um cadeirante brincar bem de basquete? Dá. Por quê? Porque basquete é uma brincadeira bem legal, e não é só porque ele anda de cadeira de rodas que ele não vai conseguir jogar na cesta, a bola. Se fosse um campeonato, você acha que o Luiz poderia atrapalhar o time dele? Não, porque todo mundo erra. Se ele errar a cesta, tudo bem. Mas é um jogo de ganhar pontos, daí você acha que ele poderia jogar igual aos outros meninos, ou não? Sim. Por quê? Porque... [demora] Por que ele poderia jogar igual aos outros meninos? Ah, porque eles podiam ajudar ele e, se ele tivesse conseguindo jogar bola, eles podiam dar mais a bola pra ele ir treinando. Mesmo sendo em um campeonato? É. Mas daí não ia prejudicar o time? Não. Porque não faz muita diferença perder ou ganhar, porque o que importa é se divertir. Você escolheria o Luiz pra jogar no seu time? Acho*

que sim. *E pra ser um dos seus melhores amigos? Aí é mesma coisa que na outra história, se eu conhecesse bem, podia ser, se não, eu conversaria com ele. Mesmo andando de cadeiras de rodas, nada disso de especial assim, que tem que ser amigo (só por esse motivo).*

THI (8 anos) *André é capitão de um time, será que ele escolhe ou não o Luiz? Acho que sim, porque ele ia, com a cadeira assim, passar a bola pra alguém e ele fazia cesta. Então você acha que ele poderia fazer parte do time? Sim. Ele ajudaria o time dele ou não? Acho que sim. Por quê? **Porque ele ia rápido por causa das rodas, ele ia rápido, indo e jogava. É uma competição, você escolheria o Luiz pro seu time? Hum hum (sim). Por que você escolheria ele? Ah, porque ele ia passar assim rápido, fazendo essas coisas assim, sair correndo com as rodas. E sendo uma competição, você acha que ele poderia atrapalhar seu time? Não. Não muito. Por quê? É, ele poderia atrapalhar só assim: alguém correndo pra receber a bola e ele pode bater em alguém, em alguma coisa. Porque pra ele frear assim ele tem que puxar o fio de um gatilho assim, prender na roda pra parar. **Mas dá para ele jogar? Dá, pode acontecer com as crianças também. Você escolheria o Luiz pra fazer parte da turma dos seus melhores amigos? Sim. Por que sim? Porque eu ia controlando ele. Sei lá, vou levando ele pra mesa, pra descer uma rampa.*****

LUCE (7 anos) *André, que é capitão de um time, escolhe ou não o Luiz pro time dele? Sim. Por quê? **Porque eu já vi muitos cadeirantes jogando basquete lá com cadeiras e são bons pra caramba. Você acha que ele atrapalharia ou não o time? Não. Por quê? Porque ele ajuda bastante o time dele. Você escolheria ele pro seu time, se você fosse capitão de um time, aí tivesse vários meninos que não são cadeirantes; por exemplo, você tem que escolher cinco, dentre esses cinco esse garoto estaria? Hum hum (sentido positivo). Por quê? Porque eu acho que cadeirantes são bons em basquete. Por quê? Eles podem jogar e ajudar o time. Você escolheria ele pra fazer parte da turma dos seus melhores amigos, ou não? Dependendo de como ele é. Como assim? Se ele é legal ou não. O que é ser legal? Conversar bastante, falar de assuntos que a gente está falando, não atrapalhar, não ficar enchendo o saco, zuando.***

Os juízos destacados demonstram equidade nas relações (as crianças interrogadas acreditam que, com ajuda, ele pode jogar igual aos outros e que a cadeira de rodas não é um empecilho, ao contrário, pode contribuir por ter mais velocidade). Também observamos menções à igualdade, nas falas (as crianças são todas iguais, portanto, têm os mesmos direitos). Dessa forma, entendemos que essas crianças fazem juízos com predomínio à inclusão.

5.2.2 Grupo 2

Passaremos, a esta altura, à análise do juízo do preconceito das crianças do segundo grupo, isto é, das crianças de 10 a 12 anos de idade sobre as crianças com deficiência física.

Segue a tabela com as distribuições dos julgamentos conforme as variáveis:

Tabela 23: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 2 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência física pelo Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012

Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência física	Idades			Sexo		Série		Total	
	10 anos	11 anos	12 anos	M	F	6º ano	7º ano	F	%
Juízos com tendências não inclusivas	0	3	4	4	3	4	3	7	35%
Juízos intermediários	1	1	1	1	2	3	0	3	15%
Juízos com tendências inclusivas	0	4	6	4	6	4	6	10	50%
Total	1	8	11	9	11	9	11	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela indica que 7 crianças fizeram juízos classificados por nós como com tendências não inclusivas. Eis alguns exemplos representativos:

FEM (11 anos) Conta corretamente a história. *André, que é capitão de um time, escolhe Luiz? É assim, eu acho que não, porque o basquete é um outro esporte que você conduz a bola rápido. Que nem eu falei que, numa competição, se tivesse mais uns deficientes seria bom para eles fazerem um outro jogo. Você acha que o menino cadeirante não pode brincar de basquete? É que é um esporte mais, assim, mais de movimentação, fica difícil de cadeira de roda. Então você acha que os meninos escolheriam ou não? Acho que não, pela situação do jogo. E que você acha disso? Como eu falei, alguns têm preconceitos e outros não. O que é preconceito?*

Não sei, todo mundo é igual, muda as diferenças físicas. *Como muda?* Não sei. *É uma competição, você acha que pode atrapalhar ou não o time dele?* Um pouco, porque um cadeirante é diferente de uma pessoa que não tem nenhuma deficiência. ***Você o escolheria para fazer parte do seu time? Se ele não tivesse (deficiência), poderia. Mas, como ele tem, não. Você escolheria o Luiz para fazer parte da turma dos seus melhores amigos? Não sei, porque ele é igual a todos os outros, mas ele é diferente no físico.***

ALI (11 anos) *André, que é capitão de um time, será que ele escolhe Luiz? Do jeito que o Brasil é, acho que não. Por quê?* Porque tipo, no Brasil, não são propostas, junto de coisas de jogos. Tem as Paraolimpíadas que eu sei, mas, no Brasil, não ocorre muita coisa do tipo. *Se fosse um jogo aqui na escola, uma competição de basquete e você fosse um capitão de um time, você escolheria ou não o Luiz para participar do seu time? Eu acho que escolheria, senão ele não seria escolhido por nenhum time. Por que você acha que ele não ia ser escolhido? Porque os outros capitães não gostariam de ter uma pessoa de cadeiras de rodas no time. Agora, assim, é uma competição, mesmo assim você escolheria? Não seria a minha primeira opção, mas eu escolheria, eu acho. Você acha que ele poderia atrapalhar seu time? Um pouco. Por quê? Porque ele não iria ter tanta agilidade nem a velocidade do resto do time. Você escolheria o Luiz para fazer parte da sua turma de melhores amigos? Se ele fosse legal, sim. E não vou excluir ele, porque ele tem uma característica física que eu não gosto ou tipo não é normal... Por que você não gosta? Não tipo nada de mais. Que não é normal que eu quero dizer.*

MAS (11 anos) *André, que é capitão de um time, escolhe Luiz ou não? O Luiz que é cadeirante? Isso. Acho que eles tão numa competição? Na competição, acho que não. Pra competição, acho que não, porque, já que é uma competição, todo mundo quer ganhar. Aí ele tem que escolher os que são melhores, que não são essas pessoas, tipo cadeirantes, deficientes visuais, essas coisas. Por que, na competição, não escolheria? Ah, eu acho que poderia acontecer uma coisa ruim com o time, já que é uma competição e todo mundo gosta de competir assim. Se você estivesse numa competição e você fosse um capitão de time, você escolheria ou não o Luiz? Acho que não. Por que você acha que não escolheria? Se fosse numa brincadeira e ele quisesse jogar, eu chamaria, mas numa competição, acho que não. [...] Você escolheria o Luiz para a turma dos seus melhores amigos? Ah, melhores amigos eu não sei, mas amigo pra ajudar, essas coisas, quando ele tá precisando, acho que sim. Por que para o grupo dos melhores amigos você não escolheria? Ah, porque eu não sei explicar.*

As respostas revelam desconhecer que o diferente (a fala da primeira criança sabe que existem diferenças) também pode ser eficiente, porque deficiência não é sinônimo de desvantagem ou prejuízo, como assevera Mantoan (1998).

A afirmação de ALI, de que a criança não é normal, lembra o que a citada autora chama de “tipo ideal”; para ela, trata-se do tipo ideal construído socialmente como o modelo padrão de existência humana:

A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidade é perseguida, consciente ou inconscientemente por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio, a anormalidade. (p. 14).

Outro fato digno de nota é que as falas das crianças demonstram, mais uma vez, fazer juízos pautados na caridade: incluem a criança, porque acham que nenhum outro aluno a incluirá. Pensamos, conforme frisado anteriormente, que essa inclusão não é fruto da cooperação, da igualdade de direitos ou da equidade, de sorte que classificamos essas falas como não inclusivas.

Ainda, analisamos 3 crianças segundo o critério do julgamento intermediário:

ISE (10 anos) *André, que é capitão de um time, escolhe Luiz?* Hum, acho que ele poderia escolher o Luiz. *Por que você acha que ele poderia escolher?* Porque, mesmo andando de cadeiras, de rodas ele pode jogar basquete. Assim, tem até algumas seleções de basquete exatamente para cadeirantes. Não vejo razão nenhuma para não escolher ele. ***E se fosse uma competição?*** Hum... ***Daí, não sei. Se você fosse a capitã do time, quem você vai escolheria?*** [demora] Hum, não sei. ***Você escolheria o Luiz?*** Não sei se eu escolheria. ***Por quê?*** Estou em dúvida se escolho ou não escolho. ***Por quê?*** [demora e não responde] ***Você acha que ele poderia atrapalhar seu time, já que é competição?*** Hum... Talvez bem pouco, não muito. Mas talvez, um pouco. ***Será que ele poderia jogar basquete com os colegas?*** Sim. ***Então, por que será que ele poderia atrapalhar?*** Hum... Não sei. ***Será que pode atrapalhar?*** Hum... Não sei. *Você acha que, numa competição, ele pode jogar junto com o time?* Acho que sim. *Seria melhor ele estar no seu time ou no outro time, o do seu adversário?* Hum... Não sei. *Você escolheria o Luiz para turma dos seus melhores amigos?* Sim. *Por quê?* Hum... Não sei. *Você acha que deveria escolher?* Sim. *Por que você deveria escolher?* Hum... Não sei...

CAU (12 anos) *O que você acha que as crianças fazem? Ah, não sei, talvez eles não tenham deixado. Por quê? Porque, se ele fosse o pegador, ela não ia conseguir. Mas eu acho que não sei se está errado. Eles não deixarem. Por quê? Ele também tem o direito de brincar. Mas, se fosse você, você deixaria ele brincar? Sim. Por quê? **Porque acho injusto não deixar ele brincar, e deixar todo mundo brincar. Mas será que uma criança com deficiência visual consegue brincar de esconde-esconde?** Então, daí tem que ver. Aí que tá o problema. **Será que teria um jeito dela brincar?** Se ela, por exemplo, ficar em dupla com uma pessoa, dá. **E você acha que ela vai atrapalhar a brincadeira?** Não. **Por quê?** Ah, não sei. *Você escolheria ela pra brincar, mesmo se tivesse vários outros? Não sei. Por quê?* Ah, sim, chamaria. *Por quê?* Eu perguntaria, ué! Por educação, também. *Você escolheria uma criança com deficiência visual para o grupinho dos seus melhores amigos?* Não vejo por que não. *Por quê?* Hum... Não sei, difícil!*

Os juízos dessas crianças nos pareceram intermediários, porque, apesar de elas, às vezes, incluírem a criança com NEEs, quando questionadas sobre a possibilidade de êxito da criança numa competição, não evidenciam mais certeza dessa condição, não deixando claro o seu julgamento.

Nesse grupo, por outro lado, 10 crianças fazem juízos com tendências inclusivas. Vejamos alguns exemplos:

JOE (12 anos) *André, que é capitão de um time, escolhe Luiz? Eu acho que deveriam escolher, porque eu vejo na televisão que existe uma modalidade diferente, que as pessoas cadeirantes também jogam. Eles podem jogar. É, mas num jogo de competição vale pontos, será que ele chama mesmo assim? Sim. Por quê? **Porque eu acho que, mesmo ele tendo uma deficiência, ele ainda pode ajudar, ele pode defender, eles (os outros) podem passar a bola para ele fazer ponto. E você acha que ele poderia atrapalhar o time dele?** Não, atrapalhar não. *Por quê?* Não, ele sabendo jogar, podendo jogar, ele ainda poderia jogar bem e ele não atrapalharia. *Você escolheria ele para ser um dos seus melhores amigos?* Sim. Uma vez aqui na escola, tinha uma pessoa que era cadeirante, ele tem vários amigos, as pessoas se enturmam com ele, levam ele para vários lugares, ficam conversando. As pessoas respeitam ele.*

MARIE (12 anos) *André, que é capitão de um time, escolhe Luiz? Eu acho que ele deveria escolher, sim, porque, apesar dele ser cadeirante, já tem os cadeirantes jogando basquete. **Isso é legal, porque as pessoas que têm dificuldades de jogar ou, às vezes, não conseguem participar dos esportes de correr, têm um outro jeito para jogar. Eu acho que o***

André devia escolher, sim. Ele pode ser bom jogador, mau jogador, mas isso não é só porque ele tá na cadeira de rodas, que ele vai ser mau jogador. É uma competição, você acha que ele atrapalha ou não o time dele? Não. Tem gente de cadeiras de rodas que é muito bom, que joga muito bem, e assim é muito legal essa competição. *Você escolheria o Luiz para fazer parte do seu time?* Ah, sim. É igual o outro caso. Eu concordo em escolher as pessoas, se quisesse escolher, eu escolheria.

JAE (11 anos) *André, que é capitão de um time, escolhe o Luiz ou não? Escolheria, por causa que o Luiz queria muito esse jogo e poderia ter pessoas que não queria jogar tanto. Assim, ele podia ser muito bom nesse esporte. E se tivesse várias crianças querendo muito jogar, entre elas algumas que não são cadeirantes e o Luiz, quem será que o capitão do time escolheria?* Ham... Depende. Acho que ele escolheria quem ele achasse melhor, não sei. **Será que o Luiz seria tão bom quanto os outros, na hora de jogar ou não? Poderia. Por quê? Porque ele poderia ter mais velocidade que os outros na cadeira. Seria um pouco mais difícil de acertar. Mas ele teria essa vantagem de ser mais rápido e conseguir quicar a bola também, porque ele está mais perto do chão. Se fosse uma competição, será que o Luiz atrapalharia ou não o time dele?** Não, pelo contrário, ele iria ajudar o time. **Por quê? Por causa da velocidade. Você escolheria o Luiz pra fazer parte da turma dos seus melhores amigos?** Sim. Igual a história de cima, se ele fosse legal comigo, fosse respeitoso. *Aí, você deveria, é um dever seu escolher?* Não. *Por quê?* Porque ele seria tratado como os outros.

Os exemplos de respostas nos mostram que essas crianças fazem juízos inclusivos da criança com deficiência física, porque acreditam que não é a deficiência que fará da criança um mau jogador. Pelo contrário, atribuem características positivas a ele, entendendo que ele pode ajudar o grupo.

5.2.3 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS

No que concerne ao julgamento do preconceito envolvendo crianças com deficiência física, encontramos os seguintes resultados, quando comparamos os dois grupos:

Tabela 24: Comparação* entre os juízos da História 2 para a deficiência física, nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012		
Juízo do preconceito em relação a crianças com	GRUPO 1	GRUPO 2

deficiência física		
Juízos com tendências não inclusivas	6 (30%)	7 (35%)
Juízos intermediários	5 (25%)	3 (15%)
Juízos com tendências inclusivas	9 (45%)	10 (50%)
Total	20 (100%)	20 (100%)
*Teste Exato de Fisher: p = 0.7782		

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o Teste Exato de Fisher, estatisticamente, não há diferenças significativas independentemente das séries, do grau de escolaridade e do sexo, quanto aos juízos da História a propósito da deficiência visual.

5.3 O preconceito em relação à deficiência auditiva

A terceira história objetivava analisar julgamentos das crianças em relação a uma criança com deficiência auditiva:

a.3) Haverá festa junina, na escola, e as crianças vão dançar quadrilha. Luana é surda e quer participar. Mas também há outras meninas que querem dançar. Marcelo tem que escolher uma parceira: o que ele faz? Por que ele faz isso? O que você acha disso? Será que é mais difícil dançar com uma parceira surda? Você escolheria Luana para dançar? E para ser uma das suas melhores amigas? Deveria escolher?

5.3.1 Grupo 1

Com relação ao Grupo 1, segue a tabela com os resultados, distribuídos pelas variáveis idade, sexo e série.

Tabela 25: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 3 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência auditiva pelo Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012

Juízo do preconceito em	Idades		Sexo		Série		Total	
	7	8	M	F	2º	3º	F	%

relação a crianças com deficiência auditiva	anos	anos			ano	ano		
Juízos com tendência não inclusiva	3	3	3	3	0	6	6	30%
Juízos intermediários	5	2	3	4	5	2	7	35%
Juízo com tendências inclusivas	4	3	1	6	5	2	7	35%
Total	12	8	6	14	11	9	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo a tabela, observamos que 6 juízos foram analisados como não inclusivos. Reproduzimos algumas falas representativas:

ENA (8 anos) *O Marcelo tem que escolher uma parceira. O que você acha que ele faz? Escolhe uma parceira. Qual parceira que ele escolhe, tem a Luana e as outras meninas? Eu não sei, se ele quiser, escolhe ela e, se não quisesse, não. Será que ele ia querer escolher ela? Acho que não. Por que será que não? Porque, quando ele ia falar uma coisa pra ela, ela não sabe que ele tá falando e nem pra saber a hora pra fazer a dança. Ela vai ficar fazendo a mesma coisa. E só quando ela ver as pessoas fazendo, que ela vai fazer. Você acha que é difícil uma menina surda dançar? Não. Se fosse você, você escolheria a Luana pra dançar com você? Não. Por que você não escolheria? Porque, se eu falasse uma coisa pra ela, ela não ia escutar. E não tinha outra forma de você conversar com ela? Só se eu soubesse mímica. E você não sabe? Hum hum (não). Você escolheria a Luana pra ser uma das suas melhores amigas? Amiga, acho que sim*

LUO (8 anos) *O que ele faz? Essa, eu não entendi muito bem. [Contamos novamente a história]. Eu acho que ele poderia escolher uma que ouve, porque, se acontecer uma coisa errada, ele pode corrigir, se ele ver uma coisa assim errada, ele pode falar e tipo, se ele falar pra ela: “Olha, não consigo fazer tal coisa!” Ela não vai escutar, as outras meninas podem escutar. Você acha então que ela poderia atrapalhar a quadrilha? Se ela isse (fosse) com uma pessoa que também fosse surda, acho que também dava. Mas, se não fosse, acho que não ia dar muito certo, porque a pessoa ia falar, eu (poderia) conseguir falar de uma maneira que ela escutava. Eu consegui (consigo) falar, mas ela não consegue responder. [...] Você escolheria a Luana pra dançar com*

você? Não. Por quê? Porque, se acontecesse alguma coisa, não podia falar (para ela). Se fosse uma coisa que se machucasse muito, não ia escutar de qualquer jeito. Você escolheria ela pra ser uma das suas melhores amigas? Não. E pra ser só sua amiga? Não. Porque não tinha muito jeito de comunicação. *E não dá pra ter amizade? Acho que até dá, mas que não vai ser muito bom. Por que não vai ser muito bom? Porque não dá muito pra comunicar, aí não ia ser muito bom.*

GIA (8 anos) *O que ele faz? Então, pra essa menina que é surda, é tipo assim, vai ter algumas horas que: “Olha a chuva, olha a cobra, essas coisas...” E aí, tipo assim, todo mundo vai fazer e ela pode só trombar e ela pode cair, não vai ficar escutando nada, todo mundo vai falar: “Se (você) não vai fazer?” Mas ela não está escutando, aí depois (ela vai) se machucar... Então, você acha que ele escolhe ela ou as outras? Se ele quisesse escolher, porque seria bom pra ele, ele até podia escolher. Mas, assim, (se) ele não quisesse escolher, não é bom pra ele, ele pode escolher outra pessoa. Se fosse você, você escolheria um menino que escutasse ou um com deficiência auditiva pra dançar com você? **Eu acho melhor o menininho normal. Por quê? Ah, porque a gente não precisa trombar e aí ele escuta melhor e aí todo mundo tem que ficar assim, ó... [faz um movimento] Se não vai fazer, e aí a pessoa não está escutando, aí tipo toda hora na dança que você for fazer uma coisa se vira de costas ali, aí a pessoa fala uma coisa, senão vai alguém te encher o saco. Você escolheria a Luana pra ser sua melhor amiga? Sim, mas ela que fala tipo assim [faz sinal com as mãos] um amigo fala assim pra falar pra ela um negócio, ela não vai ouvir. Você acha que deveria escolher? Ah, se eu deveria? Ah, não sei, é minha opinião.***

Essas falas das crianças demonstram que elas julgam o deficiente auditivo como incapaz de estabelecer um diálogo. Pensamos que talvez as crianças entendam aqui a deficiência em função da habilidade afetada para a atividade proposta. Para Amaral,(1995), isso de fato ocorre nas relações que são estabelecidas com a deficiência:

Aqui é importante salientar o tipo de deficiência (auditiva, visual, mental ou física), uma vez que a sua própria natureza estará definindo, em princípio, as funções afetadas e a limitação de atividades dela decorrentes – e em consequência o impacto e a abrangência da situação na vida da pessoa. (p. 93).

Creemos que a relação de não inclusão pode estar ocorrendo em função de a Festa Junina e de a dança serem momentos que solicitam a comunicação, principalmente entre os parceiros. Nas outras situações (histórias para

averiguar o preconceito) expostas até o momento, as atividades envolviam a **relação** da criança com necessidades educativas especiais em relação ao grupo. Nessa história, embora o grupo esteja presente, as crianças interrogadas têm relação direta com a deficiência e, já que a criança portadora de surdez será sua parceira, a proximidade é bem maior. Talvez, este seja o motivo de elas alegarem dificuldade de diálogo e na inclusão da criança.

Por sua vez, 7 das crianças fizeram juízos analisados por nós como intermediários:

LUD (8 anos) *O que ele faz?* Não sei, ele escolhe uma menina. *Qual delas?* Aí é escolha dele. *Qual você acha que ele escolhe, a Luana, que é surda, ou as outras que escutam?* Não sei. **Se fosse você, você escolheria quem? Qualquer menina, não importa se é surda ou não.** *Será que é mais difícil dançar com alguém que é surda?* É. *Por quê?* Porque ela não vai entender, mas aí dá pra ir dançando, vai ser mais difícil, mas dá pra dançar. *Como será que dá pra ensinar a quadrilha?* Não sei. Vai percebendo, ela vai olhando, vai vendo que vai fazer. *Se tivesse várias meninas que escutam, e a Luana, qual você escolheria?* Ah, não sei. *Com quem você mais gostaria de dançar?* Não sei. Qualquer uma. *E para ser sua melhor amiga, você escolheria a Luana ou as outras meninas?* Ela pra conversar não é muito bom, mesmo assim dá pra brincar, podia ser.

MARB (7 anos) *Quem ele escolhe?* As outras meninas. *Por quê?* Porque a outra (referindo-se à que não escuta) precisa limpar os ouvidos pra não ficar surda. *Mas, e se ela for surda porque ela nasceu surda, e não porque o ouvido está sujo?* Ah, mas ela pode participar, não precisa ouvir, pode imitar o amigo. *Será que o Marcelo poderia escolher ela?* Escolhe. *Por quê?* Porque ela não precisa ouvir. *Como ela pode fazer para aprender a dançar?* Treinando em casa. *Mas como ela vai aprender a coreografia?* Estudando. *Estudando como?* Estudando Matemática, Português de todas as provas. *Ela vai aprender a dança da quadrilha, estudando Matemática e Português?* Mas deve ter algum livro pra ela ir aprender. *Aprender a dançar a quadrilha?* Hum hum (no sentido de sim). **Se você tivesse que escolher um parceiro e tivesse alguns que ouvem e outro que é surdo, quem você escolheria? Surdo.** *Por que você escolheria o surdo?* Ah, não escolheria. *Quem você escolheria?* O que tem ouvido limpo. *Por quê?* Porque ele ouve. *Você acha que um menino que não ouve pode ou não dançar quadrilha?* Melhor não. *Por que melhor não?* Porque, se a professora falar pra ele levantar a mão, ele não levanta. *Por quê?* Não levanta, porque ele é surdo. *Não dá para uma criança surda dançar?* Hum hum (no sentido de não). *Por quê?* Porque ele pode fazer uma coisa errada e a professora brigar com ele.

Você escolheria uma menina surda pra ser uma das suas melhores amigas? Não. Por quê? Porque eu falaria pra gente brincar, mas ela não vai querer, porque ela não ouve. Não tem outro jeito de falar com ela, para vocês brincarem? Hum... Escrevendo no caderninho e numa folha. Dá pra brincar com ela ou não? Dá. Dá pra ser amiga dela ou não? Dá. Aí você escolheria ela pra ser sua melhor amiga ou não? Sim. Por quê? Porque eu escreveria numa folha, aí ela pode ter um pouco ouvido (no sentido de entendido) pra gente brincar.

NAU (7 anos) O que ele faz? Acho que ele pode escolher... Ele pode escolher a Luana. Por quê? Porque não importa se ela é surda, porque não é justo ela ficar sem par e dançar sem par. Será que ela consegue dançar? Ela não ouve a música, mas acho que ela consegue dançar, por causa dos passos. Como assim? É só ela ver os outros e ir imitando. Você acha que pode ser mais difícil dançar com um parceiro surdo? Mais fácil dançar com uma pessoa surda. Por quê? Porque eu vou ajudando ela a dançar e vou ajudando ela a ouvir melhor. Ela vai conseguir ouvir a música? Sim. Como ela vai ouvir? Se eu ajudar ela a ouvir melhor, tipo eu vou falando, se ela entender, ela vai conseguir dançar. Mas ela vai escutar? Acho que sim. Mas ela não é surda? Pode ter um jeito pra ajudar ela a ouvir. Que jeito? Esse jeito que eu falei, que ajudasse ela. Você escolheria um menino surdo ou um que escutasse para dançar com você? Os meninos que escutavam. Por quê? Porque é melhor, aí eu também não me atrapalho, aí ele já ouve. **Você escolheria um menino que é surdo para fazer parte da sua turma de melhores amigos ou não? Sim. Por quê? Porque já tem duas pessoas que se deram bem, o João e o Luiz. Eles ficaram amigos e acho que eles têm algumas coisas em comum. O quê? Tipo, eles formam um lindo par, tipo um é cadeirante, outro é cego e o outro é surdo. Eles seriam amigos das outras crianças também ou seriam amigos só os três? Mais amigos os três. Por quê? Porque eles se dão bem, porque eles têm essas coisas que se dão bem. Mas os outros, eles não são iguais eles. Por quê? Porque um era cadeirante, outro é cego e o outro é surdo. E os outros? Os outros são diferentes, eles andam, não são cegos e ouvem.**

As respostas dessas crianças não definem os critérios adotados por nós para a avaliação da inclusão ou da não inclusão. Suas respostas não são claras, de modo que seus juízos até incluem as crianças, mas elas ainda não entendem o porquê de optarem pela inclusão, muitas vezes, mudando de opinião durante a conversação. Outra questão fica evidente na resposta de NAU, que, apesar de incluir, acha que as crianças com deficiência (nesse momento, ela retoma as outras duas histórias e seus personagens com

deficiência visual e física) deveriam ficar todas juntas, porque são diferentes dos demais.

Por outro lado, foram 7 as crianças que fizeram juízos com tendências inclusivas. Delas, eis algumas falas:

MARIL (8 anos) *O que será que ele faz? Escolhia a que ele queria. Quem será que ele queria escolher? Hum... Ela. Por que ele queria escolher ela? Porque ela é diferente e é legal ajudar alguém diferente. Por que é legal ajudar alguém diferente? Porque você está ajudando aquela pessoa, qualquer coisa, se ela não conseguir fazer o passo, ele pode estar enxergando o que ela está fazendo, se ela não escutar o ritmo, ele pode ver o que ela está fazendo ou as amigas dela pra ajudar. Será que dá pra uma menina que não escuta dançar? Dá. Será que é um pouco mais difícil ou não? Não é muito difícil! Por quê? Ela pode não estar ouvindo aquela música, mas ela pode estar vendo. Ela consegue entender o ritmo. Como ela consegue entender o ritmo? Às vezes, eu danço a música porque gosto, mas eu danço porque gosto do ritmo, mas quando eu não entendo o ritmo, eu entendo pelo clipe o ritmo. Como ela poderia aprender a coreografia? Com os amigos dela ajudando. Se fosse você, escolheria um menininho surdo ou um que escutasse para dançar? Eu escolheria um que não conseguisse ouvir, porque aí eu ia estar ajudando ele. Por quê? Eu preferiria um que não ouvisse, porque você poderia estar ajudando ele mais. Você escolheria um menino surdo pra fazer parte da turma dos seus melhores amigos? Hum hum (sim). Por quê? Porque ia ser legal, mesmo que ele não escute o que a gente está falando, a gente pode escrever tudo num papel ou fazer sinal de mãos.*

ALO (7 anos) *O que será que ele faz? Não sei. Será que ele escolhe a Luana ou as outras meninas? A Luana. Por que ele vai escolher a Luana? Porque ele poderia ajudar ela. Ajudar no quê? A fazer a quadrilha. Como ele poderia ajudar ela? Ela poderia olhar ele ou os amigos que estão na frente. Será que é mais fácil ou mais difícil dançar com uma menina que não escuta? Acho que é mais difícil. Por quê? Porque ele tinha que fazer movimentos com a mão, igual ao amigo que ela tinha (o Luiz da história anterior), ele também não escuta, tinha que aprender a fazer movimentos com a mão. Você escolheria um menino que não escuta para dançar quadrilha com você ou não? Sim. Por que você escolheria? Porque, igual a Luana, eu poderia ajudar ele. Se tivesse dois meninos: um menino que não escuta e um menininho que escuta, quem você escolheria? Um menino que não escuta. Por quê? Porque eu poderia ajudar ele, igual a Luana. Isso seria legal ou não? Sim. Por quê? Porque ele poderia olhar eu ou o amigo que está na frente. Você escolheria uma menina surda pra fazer parte da turma dos seus melhores amigos ou não? Sim. Por quê? Porque eu poderia ajudar ela a fazer as coisas.*

THI (8 anos) *O que ele faz?* Eu acho que escolhe a que não escuta. Então, ele escolheria ela e ensinaria ela assim, dava um puxão assim só pra ela saber que é pra lá, essas coisas. *E será que dá para uma menina que não escuta dançar quadrilha?* Acho que dá. Não sei. *Ela poderia aprender a coreografia?* Sim, com aqueles movimentos que faz assim. Não sei. *Se você tivesse que escolher uma das meninas, quem escolheria: a Luana ou outras meninas que escutam?* **Eu acho que a Luana, porque eu ia guiando assim... ia acabar e aí a gente ia brincar. Porque você escolheria a Luana?** Aí, eu não sei. *Pensa um pouquinho.* **Ah, só porque ela é surda ela não pode fazer... Assim (como) ela é surda, ela vai ter que ficar só parada, olhando?** [...] *Você escolheria a Luana para ser uma das suas melhores amigas?* Acho que sim. *Por quê?* Ah, porque eu ia falando assim, ia (falando), não né? Eu ia mostrando o lugar pra ela ir, pra gente brincar, sabe, essas coisas.

Tais respostas evidenciam que as crianças cooperam com o sujeito com deficiência auditiva, ajudando-a para que ela entenda a coreografia e possa participar da atividade. Para eles, se a criança com deficiência auditiva for auxiliada, ela consegue executar a tarefa proposta, princípio da equidade. Dessa maneira, as crianças que fizeram juízos semelhantes a estes foram classificadas como próprias das que manifestam tendências inclusivas.

5.3.2 Grupo 2

Passaremos, neste tópico, à análise do julgamento do preconceito das crianças do segundo grupo, ou seja, das crianças de 10 a 12 anos de idade sobre as crianças com deficiência auditiva.

Na sequência, tem-se a tabela com as distribuições dos julgamentos conforme as variáveis:

Tabela 26: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 3 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência auditiva pelo Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012

Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência auditiva	Idades			Sexo		Série		Total	
	10 anos	11 anos	12 anos	M	F	6º ano	7º ano	F	%
Juízos com tendência não	1	2	2	2	3	3	2	5	25%

inclusiva									
Juízos Intermediários	1	2	0	1	2	2	1	3	15%
Juízo com tendências inclusivas	0	5	7	6	6	6	6	12	60%
Total	1	8	11	10	10	9	11	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela indica que 5 crianças do Grupo 2 avaliaram a deficiência auditiva com tendências à não inclusão. Seguem algumas respostas:

ISE (10 anos) Marcelo tem que escolher uma parceira, o que ele faz? Hum... *Você entendeu a historinha?* (Contamos novamente a história) *Quem que você acha que ele escolhe?* Não sei, acho que ele escolheria uma menina que não era surda. *Por quê?* Porque, talvez por não ouvir a música, a Luana poderia atrapalhar a pontuar a coreografia. *Mas será que uma criança surda pode dançar?* Acho que sim. *Como essa criança poderia dançar?* Hum... Não sei. *Será que é mais difícil dançar com um parceiro surdo?* Eu acho que, talvez, um pouco. *Por quê?* Porque é isso que falei, por não ouvir a música, ela pode atrapalhar na hora de fazer os passos, que muitas vezes o tempo da música ajuda na coreografia. ***E você escolheria um menino surdo para dançar com você? Não. Por quê?*** Dificultaria um pouco, porque o surdo quer fazer alguma coisa, ele talvez estivesse um pouco perdido, ele se atrapalharia. ***Daí acabava me atrapalhando junto, fazendo isso!*** *Você conseguiria ajudá-lo?* Acho que sim. *Como você poderia ajudar?* Hum... Não sei. *Se você estivesse dançando com um menino que não escuta, como poderia auxiliá-lo na aprendizagem da coreografia?* Hum... Não sei... *Você escolheria a Luana para ser uma de suas melhores amigas?* Acho que sim. *Por quê?* Seria legal assim uma pessoa surda... Que você poderia ajudá-la bastante. *E como você acha que poderia ajudá-la?* Não sei.

ALI (11 anos) *O que ele faz?* Ele provavelmente escolheria uma que não é surda, porque teria ritmo. Porém, é que você põe situações específicas para cada deficiente físico, ou coisa do gênero, não é? Ele provavelmente escolheria uma que não é surda, que não tem deficiência, mas, se não tivesse outra, ele provavelmente escolheria aquela. *O que você acha dessa escolha dele...* O que eu acho? *Da escolha dele.* ***Que a Luana ia se sentir meio excluída. Você acha que uma criança surda pode dançar quadrilha? Não vai conseguir com a mesma plenitude que uma pessoa normal.*** Mas eu já vi

coisas de surdos desse tipo. *Será que é mais difícil? Com certeza. Se você estivesse escolhendo sua parceira para dançar entre a Luana e as outras meninas, quem você escolheria? Outras meninas. Por quê? Porque elas teriam ritmo e conseguiriam dançar melhor. Você escolheria a Luana para ser uma das suas melhores amigas? Também depende... Depende do quê? Depende. Se ela tivesse vários amigos, ela não seria uma das minhas melhores amigas, mas seria minha amiga normal. Mas, se não tivesse, eu gostaria de incluir ela. E se ela tivesse amigos? Se tivesse, ela seria minha amiga, e levaria de boa. Você deveria escolher ela? Sim. Por quê? **Porque senão ela iria se sentir excluída.***

GIUA (12 anos) *O que você acha que ele faz? Acho que ele poderia escolher essa aí que é surda. Porque ela só não escuta, mas pode ver, dançar direitinho. Mas você acha que ele escolheria as que escutam, ou a Luana? As que escutam. Por quê? Porque é meio que uma preferência. Nos olhos dele, vai achar que elas são melhores para dançar. E elas são melhores? Não. Será que uma criança surda pode ter alguma dificuldade na hora de dançar? Sim, né? Na hora de escutar os passos assim, na hora de escutar o professor falando o que eles têm que fazer. **Você escolheria uma pessoa surda pra dançar com você, tendo outros alunos que escutam? Não. Por quê? Quando eu precisasse falar uma coisa que você acha melhor, ele não ia conseguir entender direito assim... Daí eu ia ficar sem paciência. E para ser uma das suas melhores amigas, você escolheria a Luana? Não. Por quê? Porque ela não ia poder escutar a gente... Mas não teria uma maneira de se comunicar com ela? Ah, teria, mas seria muito difícil, complicado assim.***

As respostas dadas pelas crianças não se mostram cooperativas, pelo contrário: acreditam que a criança com deficiência visual poderia atrapalhar, revelando uma atitude bastante individualista, segundo ISE: “Daí acabava me atrapalhando junto”. Já ALI diz que acabaria perdendo a paciência e escolheria a amiga, para que ela não ficasse excluída. Ao tratar da questão dos estereótipos que atingem a deficiência, Amaral (1995) enfatiza que o preconceito pode se apresentar como aversão ou “[...] pode ser baseado em atitude de caráter comiserativo, de pena, de piedade: o deficiente é vítima, é sofredor, é prisioneiro...” (p. 120).

Alguns juízos não foram compreendidos por nós como inclusivos ou não inclusivos, assim, são intermediários, como os seguintes exemplos:

GAC (11 anos) Eu acho que ele pode seguir o que ele acha, se ele achar que a Luana é uma boa parceira, ele vai com ela,

senão ele não vai. *O que seria uma boa parceira?* Uma pessoa que entendesse a dança, mesmo se ela fosse surda, pelo menos soubesse os passos que tinha que fazer na quadrilha. *Como será que ela saberia os passos?* Olhando as outras pessoas, porque ela não é cega, é surda! *Você acha que é mais difícil dançar com uma parceira surda?* Eu acho que não, porque ela começa a ver na hora que entra e na hora que sai. É... Só ir mostrando para ela. ***Você escolheria um parceiro surdo ou um que escutasse para dançar com você?*** Hum, não sei. ***Por quê?*** Hum, não sei, não consigo pensar, é difícil. *Você escolheria esse menino para ser um dos seus melhores amigos?* Sim. ***Por quê?*** Ué, porque ele é uma pessoa normal, não é um animal, por exemplo, não é um bicho estranho.

VAM (12 anos) *O que você acha que ele faz?* Ah, não sei. Eu acho que ele deveria escolher a Luana. Porque ela é surda, mas ela sabe dançar, ela não vai atrapalhar nem nada. *É mais difícil dançar com uma pessoa surda?* Como eu disse antes, é mais trabalhoso, porque, para ensinar os passos para ela, ela não consegue ouvir, mas acho que tem como mostrar pra ela como que é. *Como dá para mostrar os passos para ela?* Não sei como... Pode ser dançando com ela, aí acho que ela ia aprendendo. *Se estivesse várias meninas que ouvissem e a Luana que é surda, quem o Marcelo escolheria?* Ah, não sei. Tem tantas pessoas que têm preconceito! Mas, não sei se o Marcelo teria preconceito disso. Se fosse eu (escolhendo uma) parceira, eu escolheria. *Mas e o Marcelo, você acha que ele escolheria ou não?* Não sei, eu acho que, se ele não tiver preconceito, ele escolhe ela. ***Quem sabe, ela ficaria feliz... Você escolheria um parceiro surdo para dançar?*** Sim. ***Porque ele iria ficar sozinho, então, eu ia ajudar ele. E se tivesse vários meninos ouvintes e um com deficiência auditiva, você escolheria quem?*** Ah, não sei. Eu acho que o surdo, porque é mais divertido trabalhar... É poder ensinar pra ele, é mais diferente. *Como assim?* Não sei. *Você escolheria a Luana para ser uma das suas melhores amigas?* Sim. ***Por quê?*** Ah, eu acho assim, qualquer um pode ser meu amigo. Mas cada um tem seu jeito, tem muita gente que tem preconceito. Pôr (colocaria) ela pra fora das minhas amizades. (Mas) eu colocaria ela dentro. *Você deveria escolher ela?* Acho que sim, porque ela num ia ficar sozinha, então, acho que ela gostaria de ter novas amizades.

Os juízos dessas crianças foram classificados como intermediários, porque elas não explanam o que pensam; inserem, no entanto, de forma caridosa o que foi definido por nós como uma conduta “preconceituosa”, porque, conforme já frisamos, pressupõe desigualdade de relações e não a cooperação.

Avaliamos 12 respostas como não inclusivas. Dentre elas, podem ser destacadas as falas:

VIO (12 anos) *O que você acha que ele faz? Ele pode escolher qualquer uma, como é uma dança, eu acho que ela só não vai escutar a música, mas acho que, se ela prestar atenção nos passos, pode dançar. É, nos movimentos... Ela não precisa tanto ouvir a música, é só ela ver o tempo do parceiro dela e de todo mundo. Mas você acha que o Marcelo vai escolher qual? Eu acho que o Marcelo tem mais chance de escolher as que ouvem. Por quê? Porque tem um pouco de preconceito. O que é preconceito? Você enxerga a pessoa diferente dos outros... Não sei explicar. Se fosse você, escolheria a Luana ou as meninas que escutam? Qualquer uma. Você ia utilizar que critério para escolher? Não sei... A mais bonita. E você escolheria a Luana pra dançar com você? Escolheria. E pra ser uma das suas melhores amigas? Pode ser. Por quê? Porque, se eu confiar nela...*

GUSU (11 anos) *O que será que ele faz? Escolheria a Luana, porque ela não pode ouvir, mas ela pode dançar o ritmo, ela pode, tipo, ver como que é, ver os passos e dançar. Se tivesse meninas que escutam e uma menina que não escuta, quem será que ele escolheria? As meninas normais. Por que você acha isso? Porque... Não sei por que ele escolheria... Se fosse você que tivesse que escolher, quem escolheria? Se eu escolhesse ela, eu ia escolher, porque ela pode dançar meu ritmo, ela pode ver, mas ela não pode escutar. [...] **Seria mais difícil dançar com a Luana? Não, é só ela ver os passos e seguir. A (menina) que não escuta, ela pode ver os passos melhor do que a que escuta. Porque tem umas meninas que ficam conversando na quadilha, a que escuta fica atrapalhando, a que não escuta pode ser melhor. Você escolheria a Luana para fazer parte da turma dos seus melhores amigos? Sim. Por quê? Porque ela é uma criança normal, igual nós. O que é uma criança normal? Ela só não escuta, mas ela é uma criança normal, que tem vida.***

BRA (12 anos) *O que será que ele faz? Eu acho que teriam algumas pessoas que não escolheriam ela, porque achariam que ela não ia conseguir, mas eu acho que ela iria conseguir, porque, se mostrar direitinho o tempo da música, ela não precisaria ouvir a música pra poder dançar. Como poderia dançar? Ah, não sei. Explicando pra ela o tempo da música, ela contando na cabeça o tempo, acho que ela conseguiria. Mas será que o Marcelo escolhe a Luana ou não? Não sei... Depende. Porque ele pode escolher ou não. Pode não escolher, pensando que ela vai atrapalhar, ou ele pode escolher pensando que pode ser a oportunidade pra ela aprender. Se fosse você, tivesse vários meninos, alguns que escutam e um que não escuta. Quem que você escolheria? **Eu escolheria o que não escuta também. Porque ele pode aprender, mesmo ele não ouvindo, ele pode participar, também, pode ajudar os outros a dançar. Não é por causa que ele não escuta que ele não pode participar de muitas***

coisas. Você acha que mais difícil dançar com alguém que não escuta? Não seria igual a dançar com uma pessoa que escuta, mas daria, é só tentar ajudar ela que dá. Você escolheria a Luana pra fazer parte da sua turma de melhores amigas? Sim, se ela fosse legal assim, se gostasse muito dela, se fosse minha companheira, sim.

As respostas das crianças demonstram juízos cooperativos, porque percebem que a criança apenas não ouve e que este não é fator para que ela não dance, já que pode seguir o ritmo (com a vibração das palmas e do chão), contando ou observado e copiando. Entendem que pode ser até mais difícil dançar com alguém que não escuta, mas são solidárias e aceitam a parceria, mostrando-se inclusivas.

5.3.3 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS

Sobre o julgamento do preconceito envolvendo crianças com deficiência auditiva, encontramos os seguintes resultados, quando comparamos os dois grupos:

Tabela 27: Comparação* entre os juízos da História 2 para a deficiência auditiva, nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012		
Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência auditiva	GRUPO 1	GRUPO 2
Juízos com tendência não inclusiva	6 (30%)	5 (25%)
Juízos intermediários	7 (35%)	3 (15%)
Juízos com tendência inclusiva	7 (35%)	12 (60%)
Total	20 (100%)	20 (100%)
*Teste Exato de Fisher: p = 0.2184		

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o Teste Exato de Fisher, estatisticamente, não há diferenças significativas independentemente das séries, do grau de escolaridade e do sexo, no que respeita aos juízos da História a propósito da deficiência visual.

5.4 O preconceito em relação à deficiência mental

A quarta história objetivava analisar os juízos das crianças em relação a uma criança com deficiência mental (Síndrome de Down):

a.4) As meninas estão fazendo um trabalho em grupo de matemática na sala de aula. Laura tem síndrome de Down²², ela se aproxima e pede para fazer o trabalho no grupinho. O que as meninas fazem? Por quê? Será que algum grupo vai escolhê-la? O que você acha disso? Você escolheria Laura para participar do grupo? Ela atrapalharia ou não? E para ser sua melhor amiga? Deveria escolher?

5.4.1 Grupo 1

Tendo em vista o Grupo 1, segue a tabela demonstrando os resultados, distribuídos pelas variáveis idade, sexo e série.

Tabela 28: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 4 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência mental pelo Grupo 1, São Paulo (n = 20), ano 2012

Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência mental	Idades		Sexo		Série		Total	
	7 anos	8 Anos	M	F	2º ano	3º ano	F	%
Juízos com tendências não inclusivas	3	4	3	4	3	4	7	35%
Juízos intermediários	2	0	1	1	1	1	2	10%
Juízos com tendências inclusivas	6	5	3	8	7	4	11	55%
Total	11	9	7	13	11	9	20	100%

²² A maioria das crianças do Grupo 1 desconhecia o que era uma criança portadora de Síndrome de Down. Assim, quando elas nos questionavam, adotamos a seguinte resposta: "É uma criança que pode demorar mais para aprender as coisas na escola ou que pode não conseguir aprender rapidamente".

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela indica que 7 crianças fizeram juízos classificados pelo critério das tendências não inclusivas. Vejamos alguns exemplos representativos:

LUO (8 anos) *O que você acha que as meninas vão fazer?* Eu acho que elas até aceitam, mas se demora demais, é até melhor. *Por que melhor?* Porque dá pra se comunicar, **ela pode brincar e ela não é muito cega e ela não tem muitos problemas que vão atrapalhar a vida dela assim, aí ela pode.** *Será que ela vai atrapalhar o grupinho ou não?* Acho que não. *Por quê?* Porque ela não atrapalha, porque ela não vai poder fazer. Ela vai poder fazer mais, ela vai fazendo as contas. É até melhor pra ela conseguir ajudar. *E se fosse seu grupinho, você escolheria a Laura pra participar?* Aí, eu não sei. **Por que você não sabe?** Ah, porque, se ela demora muito pra aprender, não sei se ela sabe muito bem matemática. **Vai que ela nem sabe matemática!** *E se ela não souber?* Aí, vai ser mais difícil, aí não aceito, se ela souber, até aceito. *Você escolheria ela para ser sua melhor amiga?* Não. *E para ser sua amiga.* Hum... Talvez. *Por que talvez?* **Hum, sei lá... Porque ela... Vai que a gente vai brincar de uma brincadeira que ela não conhece, aí, se ela não conhece, é o fim do mundo pra aprender.**

MARB (7 anos) *O que as meninas fazem?* Deixam. *Por que as meninas deixam?* Porque elas podem não saber o que é... Como era o nome? *Síndrome de Down.* É. *E se elas soubessem?* Eles fariam que não. *E por que elas fariam que não?* Porque, na hora de escrever, ele pode errar a folhinha. *Isso vai atrapalhar ou não o grupo?* Vai. **Por quê? Porque elas estão fazendo um trabalho importante. A Laura não poderia fazer esse trabalho? Não. Por quê? Ela não consegue.** *Você escolheria a Laura pra ser uma das suas melhores amigas ou não?* Não. *Por quê?* Porque senão ela atrapalhava. *Como ela atrapalharia vocês?* Ela falava assim: "Posso estudar com vocês?" Aí elas falaram: "Não". Aí depois ela poderia ficar triste, depois algumas meninas poderiam falar "sim". **Outro grupo pode escolher ela, e por que não seu grupo? Porque o que a gente tá fazendo é importante. E o outro grupo não? Não.**

LUCE (7 anos) *O que você acha que as meninas fazem?* As meninas não escolhem. *Por quê?* **Por causa que elas querem tudo perfeito, e acham que ela não vai ser uma boa amiga pra cooperar com o grupo. O que é cooperar? Ajudar a fazer as coisas. Não tem muito controle com mão, se for recortar alguma coisa, recorta errado.** *E se fosse você, você deixaria ela participar do seu grupo?* Não. *Por quê?* É por causa da aprendizagem, que demora para ela aprender. *Você acha que ela atrapalharia o grupo ou não?* Um pouco. *Por quê?* Por

causa do problema que ela tem de coordenação motora de recortar. ***E para ser sua melhor amiga, você escolheria a Laura? Não. Por quê? Porque não sei... Porque não consigo conviver com pessoa assim, uma hora ela quer ajuda, outra hora não quer ajuda, complicado. Por que você acha que não sabe conviver? Não sei. Por que você não consegue conviver? Elas tem dificuldades. Dificuldades? Pra ter amizade.***

As falas das crianças mostram que elas não cooperam (apesar da LUCE mencionar o que pode ser a cooperação) e acreditam que, por ter a síndrome, a criança não consiga desenvolver a atividade com êxito, de sorte que essas duas formas de pensar assinalam o contrário das relações de equidade. Dessa maneira, analisamos essas falas como não inclusivas.

Além disso, nesse grupo, avaliamos 2 respostas como intermediárias. Seguem as falas:

GIA (8 anos) Conta corretamente a história. *Você acha que as meninas deixam ou não ela participar?* Se for a professora falar assim: "Oh, gente", por exemplo, nós temos dois minutos", aí tipo como meu amigo lá na sala, o R., ele é normal, mas ele é o último a acabar a lição, quase sempre tem que levar para lição de casa o que é feito na sala, então, vai ser meio, vai ser lição de casa, a professora mandou duas lições e ela vai ter três e era pra amanhã. Assim, se ela tiver compromisso hoje, ela não vai conseguir fazer, e aí vai ter que levar quatro lições pra fazer. *Então, será que as meninas iam deixar a Laura participar ou não?* Ah, se elas quisessem, podiam deixar até, mas elas vão sofrer, porque ela [se referindo a alguém do grupo] fala assim: "Vai, termina logo, só tem dois minutos", vai sempre ficar na orelha dela. *Será que a Laura vai atrapalhar o grupo?* Ah, não sei, se as meninas acham que ela vai atrapalhar, é melhor não escolher, mas, se as meninas acham que ela vai trabalhar, que ela vai ser mais rápida, prestar mais atenção, aí podia, poderiam até escolher. ***Você escolheria a Laura pra participar do seu grupo? Do meu? É, às vezes, sim, às vezes, não. Por quê? Ah, às vezes eu quero, às vezes, eu não quero, aí, tipo assim, hoje eu quero com ela, amanhã também, depois da manhã vou querer, depois de amanhã eu não vou querer, assim por diante. Por que tem dia que você quer e dia que você não quer? Ah, porque é assim, tipo, tem vezes como eu te falei, um dia sim, um dia não, porque um dia sim eu posso ficar com ela, um dia não porque eu quero brincar com minhas amigas. E aí eu brinco no que dá pra brincar, e o que não dá eu brinco com outras amigas. Você escolheria ela pra ser sua melhor amiga? Ah, eu acho que sim, porque ela enxerga, ela faz tudo, ela só tem problema na hora da aula, não tem outro problema. Você acha que deveria***

escolher? Se eu quisesse, sim, porque ela não tem nenhum problema.

THI (7 anos) *O que as meninas fazem? Pode fazer. Por quê?* Eu ficava assim, agora eu treino em casa. **E as meninas deixariam ela fazer parte do grupinho ou não? Não. Por quê? Se não ela ia ficar assim: “Cor... de...”** Aí as outras meninas iam: “Tanã, tananã, tananã, tananã”. **Não entendi?** Ela não saberia nada. **Você acha que uma criança com Síndrome de Down não pode ajudar o grupinho? Não. Por quê? Ela não sabe ler nem escrever. Ela poderia saber, sim!** [Não diz nada.] *Você escolheria uma menina com Síndrome de Down pra ser sua melhor amiga ou não? Não. Por quê?* Porque ela é ruim de ler. *E uma criança ruim de ler não pode ser sua amiga? Pode. Então, você escolheria ela ou não? Sim. Por que você escolheria ela?* Porque ela não é surda e todo mundo tem que aprender a ler.

Essas falas das crianças revelam que elas não possuem certeza das suas escolhas. Dessa forma, fazem juízos intermediários, porque parecem incluir e excluir a criança, ao mesmo tempo.

De outro lado, encontramos 11 crianças cujas respostas foram avaliadas como com tendências a inclusão. Seguem alguns exemplos:

LUB (8 anos) *O que você acha que as meninas fazem? Aceitam. Você sabe o que é Síndrome de Down? Sei, minha prima tem. Você acha que a Laura pode participar do grupo? Sim. Ela pode atrapalhar os exercícios de matemática do grupinho? Não. Por quê? Ela pode não entender alguma coisa, mas isso acontece com qualquer um. Você acha que ela poderia atrapalhar o grupinho? Não. Por quê? Porque ela pode ser um pouquinho diferente das outras, mas isso não atrapalha em nada. Mas, por exemplo, e se ela não soubesse fazer nenhuma continha? Aí elas poderiam ajudar. Na minha classe tem um monte de gente que não consegue fazer algumas contas, daí eu e as outras pessoas ajudamos. Você acha que ela poderia ser sua melhor amiga? Sim. Por quê? Porque ela não tem nada demais (além da) de Síndrome de Down.*

BEE (7 anos) *O que será que as meninas fazem? Elas podem deixar. Por quê? Tanto faz a criança ter problemas ou não tem, o importante é que ela vai aprender. Será que ela pode atrapalhar o grupinho? Não. Por quê? Tem um amigo meu, o L., que já foi embora da escola. Ele tinha um pouquinho de dificuldade de aprender. Tem também a J., a professora ajuda, eles estão aprendendo. E no trabalho em grupo de matemática, como seria? As meninas poderiam ajudar ela. Como poderiam ajudar? Elas poderiam ajudar que nem eu ajudo a J. Elas poderiam, não falar a resposta, mas elas poderiam falar: “Quanto é isso mais isso? Aí, você faz pauzinho, aí você*

resolve a conta!” *Você escolheria ela para ser sua melhor amiga?* Sim. *Por quê?* A J. faz parte das minhas das melhores amigas. Ela também tem dificuldade de aprender. *Você deveria, é um dever seu, escolher a Laura como sua melhor amiga?* Não. *Por quê?* Depende. *Depende do quê?* Ah, não sei, que nem todas (referindo-se às outras histórias) pode ser ou não, se eu quiser.

ALO (7 anos) *O que você acha que as meninas fazem?* Eu acho que elas fariam para ela, mais ou menos assim: “Eu posso te ajudar!” Uma das meninas pode falar. *Como elas ajudariam?* Poderia ler pra ela e falar o que ela tem que fazer e ela poderia fazer. *E se uma menina com Síndrome de Down pedisse pra participar do seu grupinho de matemática, o que você falaria?* Eu posso ajudar ela. *E o que você iria fazer?* **la ajudar ela. De que jeito você ajudaria ela? Eu iria ler pra ela a lição e iria explicar e ela, podia fazer.** *Você escolheria uma menina com Síndrome de Down pra fazer parte dos seus melhores amigos?* Sim. *Por quê?* Porque ela poderia brincar comigo e com minhas outras amigas. *Será que seria legal brincar com uma menina com Síndrome de Down ou não?* Eu acho que sim, porque eu tinha (conhecia) uma menina assim, e aí eu brincava bastante com ela. *Vocês brincavam do quê?* Pega-pega, boneca, de dancinha, de adoleta e um monte de coisas. *E uma criança com Síndrome de Down pode brincar tão bem quando uma criança sem Síndrome de Down ou não?* Eu acho que sim.

As respostas das crianças demonstram que fazem juízos em que predomina a cooperação, já que todas auxiliam a criança com síndrome; mais que isso, elas modificam o exercício para que ela possa entender (como faz BEE), de sorte que essa conduta de equidade nas relações pode implicar um juízo com tendências à inclusão.

5.4.2 Grupo 2

Passaremos, neste ponto, à análise do julgamento do preconceito das crianças do segundo grupo, ou seja, das crianças de 10 a 12 anos de idade sobre as crianças com deficiência mental.

Segue a tabela com as distribuições dos julgamentos conforme as variáveis:

<p>Tabela 29: Distribuição da frequência e da porcentagem referentes à avaliação da História 4 sobre o juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência mental pelo Grupo 2, São Paulo (n = 20), ano 2012</p>

Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência mental	Idades			Sexo		Série		Total	
	10 anos	11 anos	12 anos	M	F	6º ano	7º ano	F	%
Juízos com tendências não inclusivas	0	1	1	1	1	1	1	2	10%
Juízos Intermediários	0	2	2	2	2	3	1	4	20%
Juízos com tendências inclusivas	1	5	8	6	8	7	7	14	70%
Total	1	8	11	9	11	11	9	20	100%

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo a tabela, 2 foram as crianças classificadas segundo os critérios dos juízos não inclusivos. Dentre elas, separamos as seguintes falas:

MACA (12 anos) *O que você será que as meninas fazem? O que é Síndrome de Down? As crianças com Síndrome de Down podem demorar um pouco mais para conseguir aprender. O que as meninas fazem? Não. Por quê? Porque aí elas vão demorar mais. Será que a Laura atrapalharia o grupinho delas? Sim. Por quê? Porque ela não ia saber fazer as coisas e atrapalharia. Se fosse pra participar do seu grupinho, você chamaria a Laura ou não? Não. Por quê? Porque ela me atrapalharia. Por que ela atrapalharia? Ela vai demorar mais pra fazer, e aí o nosso grupo vai demorar mais. Você acha que ela não pode fazer o trabalho? Acho. Você escolheria a Laura como sua melhor amiga? Não. Por quê? Porque ela ia demorar mais, atrapalharia as coisas.*

CAU (12 anos) *O que as meninas fazem? Ah, depende das meninas. Depende do quê? Ah, não sei, depende delas, da escolha delas. Mas, elas escolheriam ou não? Hum. Eu acho que... Não sei, se elas quiserem, podem escolher outra pessoa. Daí talvez elas não queiram escolher ela, isso pode acontecer. Por que elas escolheriam pessoa? Eu acho que elas deveriam escolher, mas não sei. Você acha que uma criança com Síndrome de Down consegue fazer um trabalho em grupo ou não? Sim, mas, também talvez ela não tenha o mesmo ritmo que a gente, por exemplo. Então é meio difícil ela acompanhar. Mas daria pra ela participar? Ah, se elas acham que ela tá entendendo bastante, dá. Se ela não entende, daí*

não dá. *Será que ela poderia atrapalhar um pouco o grupo? Se ela tiver entendendo, não! Há alguma coisa que o grupo pode fazer pra ajudá-la? Ah, se ela ainda não sabe, acho que não. Eu acho que a professora que tem que ajudar, não os alunos. Você deixaria a Luana participar do seu grupo ou não? A Laura, né? Sim, me desculpa, a Laura. Você deixaria ela participar do seu grupo? Sim. Por quê? Ah, primeiro, porque ela quer participar e, segundo, porque eu deixaria. Escolheria ela para ser a sua melhor amiga? Sim. Por quê? Ela pode ser legal, gostar das mesmas coisas que eu... Você acha que deveria escolher ela para ser sua melhor amiga? Sim. Não vejo por que não.*

As respostas das crianças demonstram que elas acham que a criança com deficiência mental não consegue desenvolver as atividades propostas, porque não consegue pensar com a mesma velocidade, nem possui o mesmo ritmo que uma criança sem a síndrome (MACA desconhecia a síndrome), de maneira que essas condutas excluem a criança das atividades, revelando preconceito. Para Mantoan (2008), como a educação inclusiva é frequente, muitas crianças não conhecem as deficiências e o preconceito, muitas vezes, as impede de conhecer:

O preconceito justifica práticas de distanciamento dessas pessoas, devido às suas características pessoais (como também ocorre com outras minorias), que passam a ser alvo de nosso descrédito; essas pessoas têm reduzidas as oportunidades de se fazerem conhecer e as possibilidades de conviverem com seus colegas de turma sem deficiência. (p. 36).

Uma das crianças parece não estar disposta a cooperar, porque não tem “paciência”. Assim, avaliamos essas respostas como não inclusivas.

Nesse grupo, analisamos a fala de 14 crianças como com tendências inclusivas. Seguem alguns exemplos ilustrativos:

JOE (12 anos) O que será que as meninas vão dizer? Eu acho que, dependendo, elas podem incluir ela no grupo, porque mesmo ela tendo Síndrome de Down, ela ainda pode ajudar as pessoas, ajudar o grupo, fazendo umas contas, ajudando... Num grupo uma pessoa fala e daí as outras pensam, aí elas fazem tudo em grupo. Daí ela poderia entrar no grupo, sim. Você acha que ela poderia atrapalhar o grupo ou não? Não. Por quê? Porque mesmo ela tendo uma deficiência, isso não justificaria que ela atrapalhasse. E você escolheria ela pra participar do seu grupo? Sim. Por quê?

Porque vamos supor que, na sala, eu tenho dois amigos, é um grupo de três. Daí a gente convidaria ela, porque, sabendo que ela tem algumas dificuldades, a gente ajudaria ela em grupo. *Você escolheria ela para fazer parte da turma de seus melhores amigos* Eu acho que sim, porque, às vezes, eu encontro amigos que têm problemas e a gente fica conversando. **Eles ficam me ensinando algumas coisas que eu não sei e eu falo algumas coisas também.**

MARIE (12 anos) *O que você acha que as meninas fazem?* Eu acho que elas aceitam, sabe por quê? Porque eu já tive um amigo que tinha Síndrome de Down, e ele ainda estuda nesta escola. E, uma coisa que eu acho é que elas deviam aceitar, porque a única coisa que tem que fazer é falar (para a Laura): “Olha, faz aquilo, faz isso!” Tinha duas meninas na minha sala e esse menino também tava na minha sala e elas ajudavam: “Menino, pula linha, escreve isso, faz aquilo!” Elas ajudavam ele, e eu acho que sim, é possível. ***Você acha que ela pode atrapalhar o grupo? Não. A pessoa com Síndrome de Down, acredito que, às vezes, ela é muito desligada. Então, a pessoa fala uma coisa ela vai lá e faz. Então, acho que se ela não liga que estamos em grupo, se ela aceita participar, acho que não vai atrapalhar. Ela vai lá fazer tudo bonitinho. Se ela fosse ajudada de verdade, eu acho que ela não atrapalharia, se as meninas ajudassem ela. Você escolheria uma menina com Síndrome de Down para ser sua melhor amiga?*** Sim. Eu acho que é possível isso, porque a pessoa tem Síndrome de Down, mas do mesmo jeito, ela é companheira, ela conversa com você. ***Porque, às vezes, as pessoas falam: “Ah, essa pessoa tem deficiência, tenho pena dela, então vou ser amiga dela, a melhor amiga dela.” Mas acho que não! Se você quiser ser a melhor amiga dele ou dela, pode ser sem problema nenhum, mas só se você quiser.***

MARIO (12 anos) *O que você acha que as meninas fazem?* Ah, acho que as meninas não iam deixar, por ela ter Síndrome de Down, por ela ter um pouco de dificuldade de entender, porque geralmente as pessoas não têm tanta paciência para explicar as coisas para as pessoas com deficiência, elas preferem fazer as coisas mais rápido, então não têm paciência. *Por que elas não têm paciência?* Não sei, porque ficar explicando de outra maneira demora mais tempo, acham que seria mais rápido com uma pessoa sem Síndrome de Down. *Aí, as pessoas não têm paciência. A Laura poderia atrapalhar o grupo? Não. Acho que não atrapalharia, mas, se as pessoas tivessem paciência pra poder ajudar ela... Porque acho que ela também precisa aprender, mas, se ninguém quiser ajudar ela, não vai conseguir. Acho que ela não atrapalharia. Se você estivesse participando desse grupo de matemática e a Laura pedisse para participar, o que você faria?* ***Eu deixaria ela participar, para eu poder ajudar, para ela também poder ajudar a gente a aprender com coisas que ela sabe e a gente não. E se as suas amigas do grupo fossem contra? Eu tentaria convencer elas a deixarem ela entrar. Eu falaria que não***

importa que a pessoa tem deficiência, que a gente tem sempre que ajudar. Muitas vezes, eu estou num grupo com umas amigas e alguém não entende, aí sempre uma vai ter que ajudar a outra. Acho que não tinha que ser diferente com as pessoas só porque elas têm deficiência. O que é ajudar? Acho que ajudar, por exemplo, a pessoa não consegue entender aquilo, a professora faz ali, e ela não consegue entender, você tenta explicar de outra forma que ela entenda. *Você escolheria a Laura para ser uma das suas melhores amigas?* Ah, acho que sim. *Por quê?* Porque não depende da Síndrome de Down.

Essas respostas atentam para a cooperação entre os pares de crianças. Elas acreditam que a menina que possui Síndrome de Down pode ser auxiliada pelo grupo. É interessante destacar que, aqui, a menção à amizade ocorre, não por dó, mas pelo fato do querer ser amiga. Quando uma criança mostra outras formas de resolver o exercício, demonstra equidade. Assim, essas crianças possuem tendências à inclusão.

5.4.3 COMPARAÇÃO DOS DOIS GRUPOS

Quanto ao julgamento do preconceito envolvendo crianças com deficiência mental, encontramos os seguintes resultados, quando comparamos os dois grupos:

Tabela 30: Comparação* entre os juízos da História 2 para a deficiência mental, nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012		
Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência mental	GRUPO 1	GRUPO 2
Juízos com tendências não inclusivas	7 (35%)	2 (10%)
Juízos intermediários	2 (10%)	4 (20%)
Juízos com tendências inclusivas	11 (55%)	14 (70%)
Total	20 (100%)	20 (100%)

*Teste Exato de Fisher: p = 0.1239

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o Teste Exato de Fisher, estatisticamente, não há diferenças significativas independentemente das séries, do grau de escolaridade e do sexo, sobre os juízos da História com respeito à deficiência visual.

Passaremos, na sequência, aos resultados das análises do juízo moral e do juízo do preconceito, para depois correlacionarmos ambas as espécies de dados.

VI. DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

6.1 Formas de análise dos resultados

Para caracterizarmos os sujeitos da nossa pesquisa segundo as suas idades, sexo e ano de escolarização – utilizamos a frequência simples e a porcentagem, separando-os em Grupo 1 e Grupo 2.

Na avaliação das diferenças das frequências relativas às variáveis citadas nos dois grupos em relação aos seus juízos morais e seus juízos sobre o preconceito, foram feitas por intermédio do Teste *Exato de Fisher*²³ (COCHRAN, 1954).

Com o propósito de verificarmos a existência de correlações, ou não, entre o juízo moral e o juízo do preconceito utilizamos o coeficiente de correlação de Postos de *Spearman* (r_s). O programa estatístico usado para a análise dos dados foi o *software IBM® SPSS® Statistics Version 19,0*.

6.2 Referência das frequências entre o Grupo 1 e o Grupo 2 em relação ao juízo do preconceito

Dissertaremos sobre os resultados obtidos por intermédio do Teste Exato de Fisher²⁴. Foram observadas diferenças estaticamente significativas quando comparados os dois grupos sobre os seus juízos morais em relação ao roubo, a mentira, as justiças retributiva e distributiva e a justiça entre crianças (história II). Dito de outra forma, as crianças do Grupo 1 fazem juízos de tendência moral heterônoma, enquanto as crianças do Grupo 2 fazem juízos tendendo para uma moral autônoma. Somente nas histórias sobre as sanções e sobre a justiça entre crianças (história I), não foram encontradas diferenças estatísticas significativas.

²³ Segundo, Levin (2010) o teste Exato de Fisher é um teste alternativo ao Teste Qui-quadrado, utilizado para comparar dados quando a amostra é pequena ($n < 30$). É empregado para testar a significância de diferenças da distribuição de frequências entre as variáveis em estudo. Ainda, para Cochran (1954) é possível utilizar o teste para tabelas 2x2, como é o caso das nossas.

²⁴ Para ver os resultados do teste Exato de Fisher consultar o capítulo anterior.

Como já fora especificado em capítulo anterior, o estudo sobre desenvolvimento do Juízo Moral elaborado por Piaget (1932/1994) relata a construção da moralidade infantil, atentando para o fato de que duas morais são constituídas, durante o desenvolvimento infantil.

A primeira delas é a moral da heteronomia, cuja formação é própria de um tipo de respeito – o unilateral. Nesse tipo de relação, as regras morais são impostas de forma autoritária pelos adultos às crianças, sem que haja reflexão ou argumentação por parte das últimas. Também chamada de moral da obediência ou do dever, impõe um sem número de regras para que a criança possa conviver socialmente. A criança pequena, que se encontra imersa no egocentrismo, não tem estruturas intelectuais ou afetivas para entender as regras ou reivindicá-las, já que, ao não se diferenciar do mundo, acaba por converter as regras como sendo naturalmente suas. Assim, ela as obedece cegamente, enquanto se encontra sob vigilância do agente da coerção. Todavia, como tais regras não estão internalizadas e não fazem parte estruturante da personalidade da criança, ela as burla assim que a figura de autoridade não está por perto.

A outra moral, chamada de moral da autonomia, é construída ao longo das relações sociais da criança. Ela é resultado das relações de respeito mútuo que auxiliam a criança a sair do seu estado egocêntrico, descentrando-se para poder ver e colocar-se como mais uma no mundo. Pode, dessa maneira, questionar regras, colocar o seu ponto de vista e, ao mesmo tempo, contemplar o pensamento alheio (reversibilidade), o que lhe permite a construção de regras justas para todas as partes envolvidas.

Em nosso estudo, analisamos, por intermédio das histórias criadas por Piaget (1932/1994), o desenvolvimento moral de nossos sujeitos. Confirmou-se a teoria de que a moral evolui da heteronomia para a autonomia e que os juízos da criança, outrora resultados da coação de outrem, passam a pautar-se em princípios como a cooperação, a solidariedade, a igualdade, a justiça, dentre outros.

Dessa forma, a análise dos resultados estatísticos obtidos pelo Teste Exato de Fisher, confirmam que há um processo de desenvolvimento moral nos

nossos sujeitos, com respeito ao roubo, à mentira, ao conflito entre justiça retributiva e justiça distributiva e a igualdade entre crianças (história II).

Os sujeitos de menor idade e grau de escolaridade (Grupo 1) apresentaram um juízo moral menos evoluído, quando comparados aos sujeitos com idades e graus de escolaridade maiores (Grupo 2).

Em outras palavras, os sujeitos do Grupo 1 tendem, em sua predominância, a fazer juízos segundo a heteronomia moral, aderindo às regras que advêm das figuras de autoridade, de forma que o correto está sempre relacionado ao dever e à obediência. Já os sujeitos do Grupo 2 fazem juízos com tendências à autonomia moral. Nesse grupo já ocorre o posicionamento da criança, que, ao refletir sobre as histórias, contempla as partes envolvidas e as leva em consideração, fazendo juízos voltados para o bem comum.

Uma análise dos dados distribuídos segundo as frequências e as porcentagens totais, conduz igualmente a essa conclusão. É importante lembrar que em relação a duas noções essa conclusão não se cumpre. Julgamos pertinente fazer algumas observações sobre estas distribuições nos dois grupos para entender melhor os resultados alcançados.

Sobre o juízo do roubo

Tabela 31: Resultados totais sobre o juízo moral em relação ao roubo nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012			
Julgamento Moral – ROUBO	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Responsabilidade Objetiva	13 (65%)	2 (10%)	15 (37,5%)
Intermediário	4 (20%)	4 (20%)	8 (20%)
Responsabilidade subjetiva	3 (15%)	14 (70%)	17 (42,5%)
Total	20 (100%)	20 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Do ponto de vista estatístico, houve diferenças estatísticas significativas entre os dois grupos.

A tabela com os julgamentos totais evidencia que o predomínio dos juízos das crianças maiores (Grupo 2) se encontra na responsabilidade subjetiva (70%), forma mais evoluída de juízo moral quanto ao roubo, que leva em conta a intencionalidade do delito cometido na avaliação. Na tabela também é observado o desenvolvimento moral, visto que os juízos das crianças menores se encontram em predominância na responsabilidade objetiva (65%), que leva em consideração os prejuízos materiais da infração.

Sobre o juízo da Mentira

Tabela 32: Resultados totais sobre o juízo moral em relação à mentira nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012			
Julgamento Moral – MENTIRA	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Responsabilidade Objetiva	7 (35%)	0 (0%)	7 (17,5%)
Intermediário	7 (35%)	2 (10%)	9 (22,5%)
Responsabilidade subjetiva	6 (30%)	18 (90%)	24 (60,0%)
Total	20 (100%)	20 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo as análises estatísticas houve diferenças significativas entre os dois grupos.

A tabela aponta que os juízos sobre a mentira do Grupo 2 são feitos em sua maioria sob os critérios da responsabilidade subjetiva (90%). Esta é a forma mais evoluída de juízo moral em relação à mentira, que também considera a intencionalidade do delito cometido na sua avaliação. Observamos, que nos juízos feitos pelas crianças do Grupo 1 prevalece a responsabilidade objetiva e juízos intermediário (35% em ambos os níveis). Nos juízos sobre a responsabilidade objetiva são levados em consideração os aspectos mais exteriores à mentira.

Sobre o juízo das Sanções

Tabela 33: Resultados totais sobre o juízo moral em relação às sanções nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012			
Julgamento Moral – SOBRE AS SANÇÕES	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Sanção expiatória	4 (20%)	2 (10%)	6 (15%)
Intermediário entre dois tipos de sanção	5 (25%)	1 (5%)	6 (15%)
Sanção por reciprocidade	11 (55%)	17 (85%)	28 (70%)
Total	20 (100%)	20 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

As análises estatísticas demonstraram que não há diferenças significativas para os juízos sobre as sanções nos dois grupos.

A tabela nos demonstra que o Grupo 1 (55%) e o Grupo 2 (85%) apresentam juízos próximos a sanção por reciprocidade. Nessa forma de juízo, leva-se em consideração não mais as punições severas, mas a restituição do elo grupal que fora quebrado pela infração cometida, forma mais evoluída de juízo moral em relação às sanções. A tabela, aponta também que o Grupo 1 possui um número maior de sujeitos que fazem juízos intermediários (25%), quando comparado ao Grupo 2, que apresenta uma quantidade menor de sujeitos que julgam neste nível (5%). Assim, embora ambos os grupos apresente desenvolvimento moral as diferenças não são consideradas significativas segundo o teste estatístico aplicado. Podemos supor que o número de crianças classificadas no nível intermediário no Grupo 1 pode ter interferido no resultado do teste.

Sobre o conflito entre a justiça retributiva e distributiva

Tabela 34: Resultados totais sobre o juízo moral em relação ao conflito entre a justiça retributiva e distributiva nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012			
Conflito entre justiça distributiva e retributiva	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Sanção	3	2	5

	(15%)	(10%)	(12,5%)
Intermediário	7 (35%)	1 (5%)	8 (20%)
Igualdade	10 (50%)	17 (85%)	27 (67,5%)
Total	20 100%	20 100%	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo as análises estatísticas houve diferenças significativas entre os dois grupos.

Verificamos na tabela, que os juízos das crianças do Grupo 1 se encontram distribuídos em predominância nos níveis intermediário (35%) e de igualdade (50%), no Grupo 2 os juízos foram feitos majoritariamente no nível da igualdade (85%). Esta última é a forma mais evoluída de justiça.

Sobre a justiça entre crianças (História I)

Tabela 35: Resultados totais sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças (História I) nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012

Justiça entre crianças	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Conflito com autoridade	10 (50%)	3 (15%)	13 (32,5%)
Intermediário	3 (15%)	8 (40%)	11 (27,5%)
Igualdade	7 (35%)	9 (45%)	16 (40%)
Total	20 (100%)	20 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

A análise estatística mostra que não existe diferença significativa entre os dois grupos.

A tabela nos mostra que enquanto a maior parte das crianças do Grupo 1 faz juízos sob o critério do conflito com a autoridade (50%), no Grupo 2 a predominância das crianças faz juízos segundo a igualdade (45%).

Por outro lado, observamos que a porcentagem de crianças do Grupo 1 e do Grupo 2 que julgam segundo a igualdade é próxima (35% e 45%

respectivamente). Também notamos um alto número de crianças do Grupo 2 que fazem juízos intermediários (40%). Estes valores, podem estar interferindo na significância estatística entre os juízos dos grupos em relação à justiça entre as crianças (história I).

Sobre a justiça entre crianças (história II)

Tabela 36: Resultados totais sobre o juízo moral em relação à justiça entre crianças (História II) nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012

Justiça entre crianças	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Não igualdade	5 (25%)	0 (0%)	5 (12,5%)
Intermediário	2 (10%)	2 (10%)	4 (10,0%)
Igualdade	13 (65%)	18 (90%%)	31 (77,5%)
Total	20 (100%)	20 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Sobre a justiça entre crianças (história II) evidenciamos do ponto de vista estatístico, que há diferença significativa entre os juízos feitos pelos dois grupos.

Na tabela, observamos que nos dois Grupos há predominância de juízos sob o nível da igualdade. No entanto, há diferenças significativas, pois enquanto no Grupo 2, 90% das crianças julga segundo a igualdade, no Grupo 1, 65% das crianças julgam segundo o mesmo critério. Ainda, no Grupo 1, notamos que 25% das crianças fazem juízos não igualitários e no Grupo 2, não existe juízo feito segundo este critério.

Em suma, os resultados da análise estatística indicam que na maioria das histórias utilizadas nesta pesquisa, para diagnosticar o desenvolvimento moral, as crianças menores fazem juízos morais de natureza heterônoma e as crianças maiores juízos de natureza autônoma.

Supomos, como fora hipotetizado, que tal desenvolvimento moral ocorre em parte devido às relações de respeito mútuo que predominam no ambiente escolar. Essas relações, segundo a teoria da moralidade humana desenvolvida

por Jean Piaget (1932/1994), são condições para desenvolvimento da personalidade moral autônoma.

Passaremos, na sequência, às análises dos julgamentos feitos sobre o preconceito.

6.3 Diferença das freqüências entre o Grupo 1 e o Grupo 2 em relação ao juízo do preconceito

De acordo com a análise estatística realizada por intermédio do Teste Exato de Fisher, não foram observadas diferenças estatisticamente significativas quando comparados os juízos sobre as deficiências (visual, física, auditiva e mental), nos Grupos 1 e 2, ou seja, ambos os grupos apresentaram juízos com tendências à inclusão. Seguem abaixo as tabelas com a distribuição da freqüência simples e da porcentagem.

Juízo do preconceito em relação à deficiência visual

Tabela 37: Resultados totais sobre o juízo do preconceito em relação à deficiência visual nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012			
Juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência visual	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Juízos com tendências não inclusivas	3 (15%)	4 (20%)	7 (17,5%)
Juízos intermediários	7 (35%)	4 (20%)	11 (27,5%)
Juízos com tendências inclusivas	10 (50%)	12 (60%)	22 (55%)
Total	20 (100%)	20 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados do teste estatístico apontam que não há diferenças significativas nos juízos dos dois grupos sobre a deficiência visual.

A tabela mostra que a maioria das crianças do Grupo 1 e do Grupo 2, fizeram juízos com tendências inclusivas (50% e 60% respectivamente).

Dessa forma, podemos dizer que as crianças entrevistadas por nós fazem juízos com tendências à inclusão das crianças com deficiência visual.

Juízo do preconceito em relação à deficiência física

Tabela 38: Resultados totais sobre o juízo do preconceito em relação à deficiência física nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012

Juízo do preconceito em relação a crianças com deficiência física	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Juízos com tendências não inclusivas	6 (30%)	7 (35%)	13 (32,5%)
Juízos intermediários	5 (25%)	3 (15%)	8 (20%)
Juízos com tendências inclusivas	9 (45%)	10 (50%)	19 (47,5%)
Total	20 (100%)	20 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

A análise estatística mostra que não existe diferença significativa entre os dois grupos.

Conforme a tabela há predominância dos juízos com tendências inclusivas nos Grupos 1 (45%) e 2 (50%).

Assim, observamos que em relação à deficiência física, as crianças entrevistadas por nós também possuem tendência para incluir.

Juízo do preconceito em relação à deficiência auditiva

Tabela 39: Resultados totais sobre o juízo do preconceito em relação à deficiência auditiva nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012

Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência auditiva	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Juízos com tendência não	6 (30%)	5 (25%)	11 (27,5%)

inclusiva			
Juízos intermediários	7 (35%)	3 (15%)	10 (25%)
Juízos com tendência inclusiva	7 (35%)	12 (60%)	19 (47,5%)
Total	20 (100%)	20 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo as análises estatísticas não houve diferenças significativas entre os dois grupos.

Os juízos feitos sobre a deficiência auditiva mostram-se nos dois grupos em sua maioria com tendências à inclusão. Apesar disso, podemos verificar uma diferença aparente quanto ao juízo do Grupo 1, cujo total de juízos inclusivos é de 35%, em comparação ao Grupo 2, que possui 60% de juízos com tendências à inclusão.

Juízo do preconceito em relação à deficiência mental

Tabela 40: Resultados totais sobre o juízo do preconceito em relação à deficiência mental nos dois Grupos, São Paulo (n = 40), ano 2012

Juízos do preconceito em relação a crianças com deficiência mental	GRUPO 1	GRUPO 2	Total
Juízos com tendências não inclusivas	7 (35%)	2 (10%)	9 (22,5%)
Juízos indefinidos	2 (10%)	4 (20%)	6 (15%)
Juízos com tendências inclusivas	11 (55%)	14 (70%)	25 (62,5%)
Total	20 (100%)	20 (100%)	40 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o teste estatístico utilizado não há diferenças significativas nos dois grupos em relação à deficiência mental.

Ainda, no que concerne aos juízos, observamos que a predominância das crianças possui tendências inclusivas (55% no Grupo 1 e 70% no Grupo 2). Observamos uma diferença aparente quanto aos juízos não inclusivos entre o Grupo 1 e o 2, já que o primeiro possui mais juízos com tendências para a não inclusão (35%), e o segundo menos (10%).

No que tange as respostas das crianças em relação às personagens com Necessidades Educativas Especiais das histórias, elas mostraram-se **cooperativas**, pois exigem a necessidade de auxiliar os personagens das histórias, portadores de alguma deficiência (visual, física, auditiva ou mental) Outra característica percebida nos juízos, era a consciência da **igualdade** entre todas as crianças, pois acreditavam que a deficiência não poderia restringir a capacidade das crianças deficientes de realizarem exitosamente o que lhes era proposto. Além disso, essas respostas mostram atitudes de **equidade** nas relações.

Todas essas características vão ao encontro dos critérios colocados por nós para a análise das respostas com tendências à inclusão, de modo que, de acordo aos dados apresentados as crianças entrevistadas se mostraram inclusivas.

A tabela, a seguir, resume os valores totais sobre os juízos do preconceito para as deficiências visual, física, auditiva e mental:

Tabela 41: Valores totais sobre todas as deficiências, São Paulo (n = 40), ano 2012				
Juízos	Preconceito deficiência visual	Preconceito deficiência física	Preconceito deficiência auditiva	Preconceito deficiência mental
Tendências não inclusivas	7 (17,5%)	13 (32,5%)	11 (27,5%)	9 (22,5%)
Intermediários	11 (27,5%)	8 (20%)	10 (25%)	6 (15%)
Juízos com tendências inclusivas	22 (55%)	19 (47,5%)	19 (47,5%)	25 (62,5%)
Total	40 (100%)	40 (100%)	40 (100%)	40 (100%)

Dados da pesquisa

A tabela mostra que os juízos feitos pelas crianças tendem a incluir, em maior número, as crianças com deficiência mental (62,5%), seguidas das que possuem deficiência visual (55%), e, por último, as deficiências físicas e auditivas (47,5%).

Esses resultados vão de encontro aos expostos por Amaral (1995). A autora acredita que há uma hierarquia no preconceito com as deficiências. Assim, algumas características como o menor ou maior grau de visibilidade da deficiência, bem como o quanto elas comprometem a aparência física de seus portadores, são levadas em consideração:

Vários autores incluem nesta discussão a existência do comprometimento na “**atratividade**” física da pessoa e na **visibilidade** da deficiência – ambas relacionadas ao estigma. Cabe também aqui uma discussão de possível “hierarquia”, montada tanto a partir de critérios “objetivos” quanto “subjetivos”. (p. 93)

As crianças por nós entrevistadas julgam, justamente, com maior tendência à inclusão, as deficiências visuais e físicas, respectivamente. Dito de outra maneira, incluem mais as deficiências que comprometem os aspectos físicos e por isso são mais visualizadas.

Podemos supor que tal fato ocorra porque a convivência com os pares de crianças que praticam respeito mútuo, acabam por fazer com que os aspectos físicos sejam preteridos em relação as potencialidades que estas crianças com deficiência apresentam. Pensamos que as crianças por nós entrevistadas por conviverem num ambiente cooperativo nem as vejam como deficientes.

Destacamos mais uma vez que os números apontam que **as crianças, em sua predominância, apresentam julgamentos não preconceituosos (com tendências a inclusão)** em relação a todas as deficiências.

Pensamos que a explicação para tal fato, reside nas características que o ambiente escolar propicia as crianças. Este possui como objetivo o desenvolvimento da autonomia moral dos escolares e para tanto imprime o respeito mútuo, a cooperação, a equidade e a solidariedade junto às práticas inclusivas.

Faremos, em seguida, considerações sobre os resultados das análises dos julgamentos morais correlacionados com os resultados das análises dos julgamentos do preconceito.

6.4 Correlações entre o Juízo moral e o Juízo do preconceito

O teste de Postos de Spearman foi utilizado para observar as associações entre variáveis: juízos morais (mentira, roubo, sanção, conflito entre justiça retributiva e distributiva, justiça entre as crianças (história 1) e justiça entre as crianças (história 2) e juízos do preconceito (deficiência visual, deficiência física, deficiência auditiva e deficiência mental)

São consideradas correlações significativas positivas aquelas em que o nível de significância $p < \text{ou} = 0,05$. Obtivemos os seguintes resultados apresentados na tabela:

Tabela 42: Apresentação dos resultados das correlações entre o juízo moral e o juízo do preconceito, São Paulo, n=40, 2013

Spearman's rho	Juízo mentira	Juízo roubo	Juízo sanção	Juízo justiça retributiva X distributiva	Justiça entre as crianças história 1	Justiça entre as crianças história 2
p. visual						
Coeficiente r_s	-,140	,323*	-,131	,086	-,045	,199
Significância	,388	,042	,419	,597	,784	,219
	40	40	40	40	40	40
p. físico						
Coeficiente r_s	,131	,162	-,140	-,040	-,041	,369*
Significância	,421	,317	,388	,808	,803	,019
	40	40	40	40	40	40
p. auditivo						
	,193	,114	,131	,076	,287	,093

Coeficiente r_s							
Significância	,233	,485	,421	,642	,072	,568	,259
	40	40	40	40	40	40	40
p. mental							
Coeficiente r_s	1,000	,201	,193	,169	,273	,384*	,212
Significância		,213	,233	,297	,088	,015	,189
	40	40	40	40	40	40	40

Fonte: Dados da pesquisa

* Indica que a correlação tem significância para $p < \text{ou} = 0,05$

Segundo a tabela constatamos que na maioria dos casos não foram encontradas correlações entre os juízos morais e os juízos do preconceito.

Entretanto, observamos que nos juízos sobre a mentira e sobre a justiça entre as crianças (história I) encontramos correlações significativas de nível leve e moderado. Especificamente essas correlações foram: entre o juízo da mentira e o juízo do preconceito em relação à deficiência visual, entre o juízo da justiça entre crianças (história I) e o juízo do preconceito em relação à deficiência física e entre o juízo da justiça entre crianças (história I) e o juízo do preconceito em relação à deficiência mental.

Em relação à correlação entre o juízo da mentira e o juízo do preconceito com a deficiência visual, supomos que podem ser explicados pelo fato das crianças analisarem o comportamento dos outros além dos aspectos físicos da deficiência. Talvez, elas entendam que a aparência física não limita as possibilidades da criança com deficiência visual de participar da atividade proposta. Assim, as crianças estariam considerando a intenção da criança de brincar e a sua possibilidade de executar a atividade com êxito.

Sobre a correlação encontrada dentre a justiça entre crianças e o preconceito com a deficiência física, estimamos que a explicação para essa questão possa ser respaldada no fato da deficiência física ser uma das deficiências mais visualizadas. Desta forma, ela seria um indicador mais atraente por facilitar a possibilidade da equidade por parte das outras crianças que fizeram juízos segundo a forma mais evoluída de justiça.

A outra correlação observada entre o juízo da justiça entre crianças e o juízo do preconceito com a deficiência mental, pode ser esclarecido porque a maioria das crianças do Grupo 1 não compreendiam o que era uma criança com Síndrome de Down. No Grupo 2, ao contrário do Grupo 1, as crianças entrevistadas por nós sabiam das dificuldades que pode ter uma criança com a citada síndrome, e demonstravam intenções de equidade, característica das formas mais evoluídas de justiça. Presumimos que estes fatos podem elucidar esta última correlação.

Achamos interessante e digno de algumas considerações a correlação entre o juízo da justiça entre criança e os juízos do preconceito.

De forma geral, podemos supor que tais correlações entre juízos da justiça e juízos do preconceito constituem um dado interessante, porque Piaget (1932/1994) aponta a justiça como a mais racional das noções morais. Do ponto de vista lógico, trata-se de se colocar no lugar do outro e voltar a si, para cooperar, ou seja, compreender pontos de vista alheios e pontuar o seu, levando em consideração o bem do grupo. A justiça também compreende reciprocidade, igualdade, equidade e solidariedade.

Questionamos, por que as crianças com o juízo moral menos evoluído (Grupo 1) tendem a incluir as crianças com deficiência, como fazem as crianças do Grupo 2, que apresentam juízos morais mais evoluídos?

Este fato pode ser explicado como nos alerta Piaget (1932/1994), pelo atraso do juízo moral teórico em relação ao juízo moral prático. Assim, as crianças tendem a fazer juízos mais evoluídos quando estes estão alicerçados na ação, como ocorre no caso dos juízos sobre o preconceito, já que as crianças convivem diariamente com questões inclusivas. Fato este que não ocorre com os juízos morais, onde apenas apresentamos histórias que não foram vivenciadas pelas crianças.

O pensamento verbal está simplesmente em atraso, em tais casos, em relação ao pensamento concreto, pois trata-se de reconstruir simbolicamente, num mesmo plano, as operações já executadas no plano precedente. (...) Veremos, por exemplo, crianças que, no plano verbal, não levam em conta as intenções para avaliar os atos (responsabilidade objetiva). Mas, quando lhes perguntamos assuntos pessoais, percebemos que, nessas circunstâncias vividas, consideram perfeitamente as intenções em jogo. É possível, em tal caso, que o juízo

moral teórico esteja simplesmente atrasado em relação ao juízo moral prático e represente, de maneira adequada, um estágio atualmente ultrapassado no plano da própria ação. (p. 98)

Em acréscimo, consideramos que os juízos não preconceituosos desenvolvem-se na prática cotidiana da instituição, já que a inclusão é realizada com base na prática da cooperação, na equidade e no cuidado do outro.

Assim, acreditamos que embora deva ser mais bem investigado com a construção de instrumentos mais finos para o diagnóstico de juízos de preconceito, as relações entre o juízo moral e o juízo do preconceito podem existir.

Por fim, pensamos que as relações de respeito mútuo são condições necessárias para o desenvolvimento de relações não preconceituosas.

VII CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“As palavras se escondem na madrugada.
A inspiração adormece e se mantém calada.
O vento leva as horas numa rajada...
No céu, uma única estrela termina a sua jornada.
Na terra, uma pesquisadora desolada, dialoga com o nada”*

(Das dores e das delícias de se fazer uma tese, Cris Marquezi)

Nosso estudo teve início com a nossa preocupação em relação à educação brasileira, assolada por tantos problemas de ordens histórica, social, política, pedagógica, dentre outras. A escola é interpretada por vários teóricos como uma instituição excludente, que busca disciplinar e homogeneizar corpos (FOUCAULT, 2009), a serviço da perpetuação da classe social dominante com “aparelho ideológico de estado” (ALTHUSSER, 1985) e, recentemente, como uma instituição patologizante (MOYSES; COLLARES, 2011).

Compartilhamos das ideias dos citados autores e, dessa forma, pensamos que as dificuldades encontradas no seio da instituição escolar tendem a se intensificar com a política de inclusão dos alunos portadores de necessidades educativas especiais, pois, será que numa instituição tão preocupada com a homogeneidade dos seus escolares, cabe incluir?

Diante da política de inclusão, observamos de forma assistemática preconceitos implícitos e explícitos que se originavam de educadores, inspetores, coordenadores, diretores, pais e alunos.

Tal postura nos deixava incomodados, de sorte que resolvemos nos debruçar sobre ela, a fim de compreendê-la. Nós nos questionávamos se o preconceito que rege as relações entre os pares na escola seria um dos fatores que contribuía para esse estado de coisas.

Contudo, foi como psicólogos preocupados com a educação que nos aproximamos da problemática. Nesse sentido, procuramos entender o preconceito sob as lentes da psicologia do desenvolvimento.

Na literatura sobre o preconceito, encontramos teorias sociológicas que se reportavam à psicanálise para a explicação do aspecto individual do fenômeno. Tais explicações foram importantes contribuições para nossa compreensão das condutas preconceituosas. No entanto, como elas traziam

apenas esclarecimentos baseados em teorias psicanalíticas, resolvemos explorar o fenômeno do preconceito a partir de outras teorias psicológicas do desenvolvimento humano, particularmente da Epistemologia Genética de Jean Piaget. Nesse sentido recorreremos à psicologia moral e, especificamente, aos estudos de Piaget (1994/1932) sobre o desenvolvimento da moralidade humana.

Postulamos, por conseguinte, a hipótese de que desenvolvimento do juízo moral teria relações com o juízo do preconceito.

Como já frisado em capítulos iniciais deste trabalho, o desenvolvimento moral possui implicações nas formas de relação que os sujeitos estabelecem com os seus pares e com as regras que permeiam tais relações. O desenvolvimento do juízo moral rumo à autonomia, que teria suas origens nas relações interindividuais de respeito mútuo, é aquele em que predominam relações de cooperação, de equidade, de solidariedade etc.

Desse modo, hipotetizamos que os sujeitos cujo desenvolvimento moral tendesse à autonomia teriam maior propensão a se colocarem no lugar do outro, respeitando-o e auxiliando-o, na medida em que ocorre o predomínio da cooperação, em suas relações sociais. Ainda teriam como princípio a justiça, que tende a conceber as relações interindividuais com equidade.

Essas características introjetadas na personalidade são condições *sine qua non* para a existência de relações democráticas, pautadas no respeito ao outro e a si próprio.

Ora, defendemos que uma escola efetivamente inclusiva requer exatamente essas noções, para que a intolerância deixe de ocorrer.

Entendemos, ainda, que o ambiente escolar é de fundamental importância para a construção dessas relações, pois supomos que as relações de respeito mútuo, que nele podem ocorrer, serão constituintes da personalidade autônoma.

Para tanto, desenvolvemos um estudo empírico numa escola inclusiva e também com objetivos voltados para a construção da autonomia moral. Entrevistamos crianças de sete a doze anos de idade, empregando histórias sobre a moral e sobre o preconceito.

Os resultados obtidos por intermédio de procedimentos estatísticos apontaram que há diferenças significativas entre o Grupo 1 e o Grupo 2 em relação a maioria dos juízos morais (histórias sobre o roubo, a mentira, os conflitos entre as justiças retributiva e distributiva e a justiça entre crianças da história II). Dito de outra forma, as crianças do Grupo 1 fazem juízos de modo heterônomo, enquanto as do Grupo 2 fazem juízos primando pela autonomia, o que evidencia que há uma evolução ou desenvolvimento.

Somente junto às histórias das sanções e da justiça entre crianças (história I) a análise estatística não demonstrou diferenças significativas.

Em relação aos juízos sobre o preconceito, os resultados apontaram que não há diferenças estatísticas significativas nos juízos dos dois grupos sobre o preconceito, ou seja, as crianças de ambos os grupos demonstram predisposição à inclusão.

A correlação dos juízos morais com os juízos do preconceito demonstrou que não há significância entre estas duas variáveis. Obtivemos, apenas, correlações leves e moderadas nos cruzamentos dos juízos da mentira com os juízos do preconceito sobre a deficiência visual e nos juízos da justiça entre crianças com os juízos dos preconceitos sobre as deficiências físicas e mentais.

Acreditemos que as correlações devam ser mais bem investigadas, sobretudo na elaboração mais fina do instrumento de diagnóstico do juízo sobre o preconceito. Contudo, pensamos que esses resultados chamam atenção para as seguintes questões:

- As correlações da justiça com as tendências à inclusão podem ser indicativas que nos alertam para a importância do desenvolvimento moral, na educação inclusiva, porque a noção de justiça, segundo Piaget, é o próprio regulador da moralidade humana e mostra a sua evolução rumo à autonomia. Noutras palavras, a justiça distributiva é uma das características básicas da moralidade com tendências à autonomia, além de pressupor igualdade, cooperação, solidariedade, ou seja, aspectos imprescindíveis para todos os tipos de relações humanas equitativas.

- Os juízos do preconceito foram feitos majoritariamente com tendências à inclusão (não demonstrando preconceito). Este fato nos leva a pensar que os

juízos não preconceituosos podem desenvolver-se na prática de convivência cotidiana entre os pares de crianças que se regulam no cuidado ao outro;

- O fato de o ambiente escolar inclusivo ser pautado no respeito mútuo pode estar corroborando para o desenvolvimento moral e, igualmente, para a inclusão exitosa dos alunos com necessidades educativas especiais.

Assim, apesar da nossa hipótese de pesquisa não ter sido confirmada completamente, podemos considerar que as crianças que freqüentam ambientes onde predominam relações de respeito mútuo junto à inclusão, tendem a incluir (não apresentar juízos preconceituosos) as crianças com necessidades educativas especiais.

Além disso, pensamos que estas práticas podem auxiliar no desenvolvimento moral da criança porque permitem que ela possa descentrar-se para cooperar, desenvolver a equidade em relação ao dessemelhante e acreditar na igualdade de direitos entre todas as crianças.

Estes fatos alertam-nos para a importância da educação escolar nesse processo. Salientamos que parte dos nossos resultados podem estar relacionados às formas de convivência – amparadas no respeito mútuo – das crianças que foram entrevistadas por nós, uma vez que elas estudam na instituição há pelo menos quatro anos (Grupo 1) e há oito anos (Grupo 2).

Tal escola apresenta propostas pedagógicas diferenciadas, quando comparadas ao ensino tradicional. Em suas ações, predomina a proposta construtivista, sendo de grande importância para a aprendizagem das crianças a ação/interação com o meio ambiente físico e social.

Nosso objetivo é transformar informações em conhecimento significativo, desenvolvendo com os alunos processos em que sejam valorizados o respeito, a participação, a criatividade, a amizade, a disciplina, a dignidade, a sensibilidade, a iniciativa, a pesquisa, o questionamento, a experimentação e as descobertas.²⁵

Essas questões foram constatadas por nós, por intermédio de observações sistemáticas, na instituição escolar. Por exemplo: assistimos a assembléias em que os alunos do terceiro ao sétimo ano colocavam as

²⁵ Essa informação foi retirada do site da escola.

questões que julgavam importantes e deveriam ser discutidas, buscando, a partir de então, construir soluções coletivas para tal.

Vimos igualmente situações que consideramos de cooperação entre as crianças incluídas e as outras em vários momentos; num deles, duas crianças do terceiro ano auxiliavam uma outra com o diagnóstico de autismo a entender o exercício de matemática, demonstrando outras possíveis formas de resolver a tarefa.

Em outro momento (inseridos na aula de inglês do sétimo ano), vimos outro aluno com diagnóstico de autismo sair correndo da sala e ser pronta e espontaneamente acompanhado por duas colegas de sala. Perguntamos a elas o que ocorrera. As meninas contaram: “Ele tinha mania de doenças, e sempre corria até a enfermaria.” Assim, as meninas o acompanhavam para, depois que ele passasse por uma “consulta”, retomasse as suas tarefas escolares. Perguntamos-lhes também se tal conduta fora um pedido do professor, e elas responderam: “Não, ele é nosso amigo desde o 3º ano e sempre faz isso, já estamos acostumadas, é só ir com ele que ele volta!”

Outra situação, dentre tantas observadas, que nos chamou atenção aconteceu em um dos intervalos para o recreio. Uma menina portadora de Síndrome de Down chega para a aula de canto com um violão cor-de-rosa. Ela senta-se no chão e começa a tocar e a cantar; logo existe uma pequena plateia de crianças que se juntaram num círculo em volta da “cantora”. Eles assistiam e, às vezes, cantavam junto a ela, batiam palmas quando uma canção acabava e, em seguida, pediam outras músicas a ela.

Esses momentos nos permitiram observar as relações que podem ser estabelecidas entre crianças incluídas e as ditas “normais”, na instituição. Esta possui pelo menos três crianças incluídas, com os mais diversos diagnósticos, em cada uma das salas de aula. Acreditamos que a questão da convivência entre os pares é relevante para a construção das atitudes relatadas, contudo, como já ponderamos anteriormente, são os diferentes modos de relações sociais assumidas nessa instituição (de respeito mútuo) que contribuem para essas condutas diferenciadas na educação inclusiva.

Salientamos, aqui, a importância da escola na formação de personalidades morais com tendências à autonomia. Como prevê A Declaração

Universal dos Direitos Humanos, (1948) em seu artigo 26: “A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”.

Sobre esse artigo, Piaget (2007/1948) indaga: a educação desenvolve a personalidade ou molda o sujeito de acordo com os valores, a fim de perpetuá-los?

Em resposta a esse questionamento, o epistemólogo - a propósito da educação atual – faz uma alusão aos antigos ritos de passagem, em que há um adestramento da personalidade para impor as responsabilidades coletivas, pois, na escola, os alunos ainda estão submissos à autoridade moral e intelectual do professor. Sobre essa formatação da educação, enfatiza:

Nos métodos baseados na imposição e no respeito unilateral só, a disciplina continua muito tempo fora do indivíduo, mesmo se aceita pela criança, não forma corpo com seu eu, só leva a uma obediência apego legalista sem adesão profunda. (Piaget, 1968, p.33).

Embora Piaget tenha voltado os seus estudos à epistemologia do conhecimento, sem nunca ter-se dedicado em desenvolver um método para práticas educacionais, aproveitou algumas obras para pensar a educação, nas quais já encontramos a importância dada pelo autor às relações sociais de respeito mútuo que devem prevalecer na educação.

Sobre essas questões e a necessidade de mudanças na educação, vários estudos vêm sendo desenvolvidos, a partir das obras de Piaget. (DELVAL, 2002; LA TAILLE, 2002; MACEDO, 1996; 2004; TOGNETTA, 2007; 2011, VINHA, 2006; 2011). Salientam, Tognetta e Vinha:

Somente um ambiente no qual o aluno experimente viver situações que o levem a construir seus valores morais pelo respeito mútuo, a praticar a justiça como um exercício constante e a tomar decisões e assumir responsabilidades pode promover uma autodisciplina que o tornará capaz de regular o seu próprio comportamento, não se limitando a simplesmente obedecer a ordens exteriores à sua consciência. (TOGNETTA e VINHA, 2011 p.133).

Em suma, acreditamos que embora o nosso estudo não tenha observado as correlações existentes entre a moral e o preconceito (e ainda sejam necessárias outras investigações que confirmem os nossos resultados) fica evidente a importância do desenvolvimento moral com a finalidade de modificar as relações interindividuais estabelecidas na escola e, especialmente, na educação inclusiva.

Pensamos que, sem uma alteração nas relações interindividuais de respeito, não podemos conseguir uma educação para a autonomia, de maneira que muitos dos entraves os quais comprometem a legalidade de uma educação para todos continuarão existindo e impossibilitando as relações democráticas pelas quais tanto lutamos e para as quais as escolas se revestem de fundamental relevância.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adorno, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

_____. HORKHEIMER, M. Preconceito. In: _____. **Temas básicos de sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 172-183.

_____. et al. **La personalidad autoritária**. Buenos Aires: Editorial Proyección, 1965.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALLPORT, G. **The nature of prejudice**. Boston: The Beacon Press, 1954.

ALVES, R. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas (SP): Papirus, 2008.

Amaral, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

_____. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In J. G. Aquino, **Diferenças e preconceitos na escola** (p. 11-30). São Paulo: Summus, 1998.

ARANHA, M. S. F. **A inclusão social da criança especial**. Marília: s/d, 24f. (mimeo.)

BATTRO, A. M. **Dicionário terminológico de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1978.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei N. 8069, de 13 julho de 1990. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm > Acesso em 09 de janeiro 2012.

_____.LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 de jun 2011.

_____. **Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm > Acesso em: 25 de jun. 2011.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 5 de junho de 2007. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 28 de nov. 2012

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2006.

CARRAHER, T. N. O método clínico. In: _____. **O método clínico**: usando os exames de Piaget. São Paulo: Cortez, 1994. p.13-40.

Cochran, W.G. **Some methods for strengthening the common χ^2 tests**. Biometrics, 1954. p. 417-451.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais e doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do psicólogo, 2011.

CROCHÍK, L. J. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

_____. et al. Relações entre preconceito, ideologia e atitudes frente a educação inclusiva. **Estudos de Psicologia**. Campinas, 2009, vol. 26 (2), p.123-132.

CECCON, C. **A vida na escola e a escola na vida**. Petrópolis: Editora Vozes, 1991.

COMTE-SPONVILLE, A. A justiça. In: _____. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Martins Fontes: São Paulo, 2009. p. 69-95.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **A escola possível**: democracia, participação e autonomia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em <www.direitoshumanos.usp.br> Acesso em: 28 de nov. 2012

DENARI, F. **Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial**: da segregação à inclusão. In: Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006. p. 36-59.

FAGUNDES, A. J. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S.; FRACO, F. M. de M. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

ITANI, A. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: J. G. Aquino, **Diferenças e preconceitos na escola** (p. 119-134). São Paulo: Summus, 1998.

KAWASHIMA, R. A. **Condutas de discriminação entre crianças da educação infantil**. 2007. 103p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília (SP)

KOLBERG, L. Estadios Morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I. e LINAZA, J (orgs.). **El mundo social em la mente infantil**: Madri: Alianza editorial, 1989.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEVIN, J. **Estatística aplicada a Ciências Humanas**. São Caetano do Sul. Harbra, 1997.

_____. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: reflexão e crítica**, 2002, v.15. n. 1, p.13-25.

_____.de. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: ____ (Org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

_____. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

MACHADO, A. M. M. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando. In: BAPTISTA, C. R. (Org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006. P.127-133.

MACHADO, A.M; SOUZA, M.P.R. **Psicologia Escolar**: em busca de Novos Rumos. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, L. de. **Ensaio pedagógicos: como construir uma escola para todos?** São Paulo: Artmed, 2005.

_____. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é, por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. (Org.) **O Desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 2008.

MOYSÉS, M.A.A., & COLLARES, C.A.L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, 1992, 28., 31-47.

PATTO, M. H. S. **Introdução a psicologia escolar**. Casa do psicólogo, São Paulo, 1997.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PIAGET, J. Os problemas e os métodos. In: _____. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926. p 5-32.

_____. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1948/2007.

_____. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 1954/2005.

_____. Observaciones psicológicas sobre la autonomía escolar. In: _____.HELLER, J. **La autonomía em la escuela**. Buenos Aires: Editorial Losada S.A, 1968. p. 9-28.

_____. & INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

_____. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1964/2002b.

PINHEIRO, V. P. G. Preconceito, moralidade e educação moral para a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.16, n.46. jan/abr 2011. p. 215-233.

PUIG, J. M. R. A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.

SARTORETTO, M. L. Inclusão da concepção à ação. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O Desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis (RJ), Editora Vozes, 2008. p. 77-88.

SEKKEL, Mar C.; ZANELATTO, R. e BRANDAO, S. de B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. **Psicologia em estudo**. 2010, vol.15, n.1, p. 117-126

SHIMIZU, A. de M; CORDEIRO A. P; MENIN, M. S. de S. Ética, preconceito e educação: características das principais publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1070 e 2003. **Revista Brasileira de Educação**. 2006, vol. 11, n. 31, p.167-202.

SINGER, H. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado das letras, 2010.

SILVA, C. H. e, **O teatro de bonecos e a deficiência**: Meu Deus, isto fala! 2006. 148p. Tese. (Doutorado em Psicologia Clínica) Universidade de São Paulo. São Paulo.

TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T. P.; **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas (SP): Mercado de letras, 2007a.

_____. (Org.). As virtudes morais no cenário as modernidade. In: _____.**Virtudes e Educação**: o desafio da modernidade _____. Campinas (SP): Mercado de letras, 2007b.

VASCONCELOS, K. de M. **Convivendo com a alteridade**: representações sociais sobre o aluno com deficiência no contexto da educação inclusiva. 2008. 189p. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal de Pernambuco. Recife.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. In: _____. **O ambiente cooperativo e a postura do professor**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2006. p. 165-179.

ANEXOS

MODELO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos realizando uma pesquisa na UNESP- Campus de Marília, intitulada **Inclusão e Preconceito: um estudo sobre os ambientes escolares inclusivos** e gostaríamos que participasse da mesma. O objetivo desta é analisar se as relações de respeito se relacionam com as atitudes preconceituosas das crianças que frequentam escolas inclusivas.

Caso aceite participar deste projeto de pesquisa gostaríamos que soubessem que:

- A) A coleta de dados acontecerá através de entrevista, utilizando o método clínico, com crianças de onze a doze anos de idade. Será verificado se a criança possui preconceito, como julga condutas de preconceito e qual é o respeito predominante em suas relações (mútuo ou unilateral). As entrevistas serão gravadas e a identidade dos sujeitos será preservada. Os resultados serão divulgados para fins científicos.

Eu, _____ portador do RG _____
responsável pelo(a) participante
(comunidade) _____ autorizo a participar da
pesquisa intitulada _____ a ser realizada no
(na) _____. Declaro ter
recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha
desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra quaisquer prejuízos
físicos, mentais ou no acompanhamento deste serviço. Declaro ainda estar ciente de
que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido (a) quanto aos
objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Nome da criança (comunidade):

Data: _____

Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através do telefone (18) 33243787 ou do email cpmarquezini@terra.com.br falar com Ms. Cristiane Pereira Marquezini ou Prof. Adrian Oscar Dongo Montoya.

ORIENTADOR RESPONSÁVEL PELA PESQUISA E DISCENTE, ALUNA DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.

Autorizo,

Data: ____/____/____

(Nome do responsável)

(Nome da criança)