



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JULIO DE MESQUITA FILHO"

CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
(ÁREA: ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA)

---

# Conduas de Discriminação entre Crianças da Educação Infantil

ROSANA AKEMI KAWASHIMA

Dissertação apresentada à  
Universidade Estadual Paulista  
"Julio de Mesquita Filho",  
Campus de Marília, para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação, do Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Marília  
Estado de São Paulo – Brasil  
Novembro de 2007



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JULIO DE MESQUITA FILHO"

CAMPUS DE MARÍLIA  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS DE MARÍLIA

---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
(ÁREA: ENSINO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA)

---

# Conduas de Discriminação entre Crianças da Educação Infantil

ROSANA AKEMI KAWASHIMA

Orientador: Prof. Dr. RAUL ARAGÃO MARTINS

Dissertação apresentada à  
Universidade Estadual Paulista  
"Julio de Mesquita Filho",  
Campus de Marília, para  
obtenção do título de Mestre em  
Educação, do Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

Marília  
Estado de São Paulo – Brasil  
Novembro de 2007

Kawashima, Rosana Akemi.

Conduas de discriminaçã entre crianças da educaçã infantil /  
Rosana Akemi Kawashima. - Marília : [s.n], 2007.  
113 f. : il ; 30 cm.

Orientador: Raul Aragã Martins  
Dissertaçã (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade  
de Filosofia e Ciências

1. Violência na escola. 2. Justiça distributiva - Escolas. 3.  
Discriminaçã. 4. Preconceitos nas crianças. 5. Desenvolvimento moral  
- Crianças. 6. Julgamento sócio-moral. I. Martins, Raul Aragã. II.  
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. III.  
Título.

CDU – 159.922

“Um dia eu pensei ao olhar a forte chuva que caía,  
que aí estava o fim de um processo.  
Quando a chuva diminuiu e finalmente se foi,  
percebi que dos milhões de pingos que  
inundavam as plantas e o solo,  
formaram-se enormes enxurradas que  
procuraram na encosta o caminho dos riachos,  
desembocaram nos lagos e chegaram aos rios.  
Quando o sol retornou e iluminou os rios,  
pude entender que um processo nunca tem fim...  
Ele sempre recomeça, trazendo novas vidas,  
revigorando os campos, com a força e a  
honestidade de uma chuva de verão.  
Que bom não ter desistido em meio ao dilúvio!”  
(Heloísa Chiattonne)

## Dedicatória

A Rodrigo Simões Ribeiro Leite, meu grande amor de todas as horas, que acreditou em mim, enquanto eu custei a fazê-lo.

Minha gratidão aos meus pais, Yoshiaki Kawashima e Emiko Yasutake Kawashima, que me acompanham pelos caminhos que escolho.

## Agradecimentos

Ao meu querido orientador, amigo, pai, Raul Aragão Martins por todos os incentivos, pela paciência em minha lenta aprendizagem e por acreditar em mim. E por sua imprescindível contribuição na estruturação deste estudo. Muito obrigada.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ângela Mara de Barros Lara e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Morales Horiguela, que participaram da Banca para o Exame de Qualificação e cujas contribuições foram de extrema valia para a melhoria do trabalho.

Ao meu "namorado" Rodrigo, meu primeiro incentivo pela busca do conhecimento acadêmico, meu companheiro das horas mais difíceis. Por dividir sonhos. Por todo o amor.

Aos meus pais Emiko e Yoshiaki, que sem entender nada de Psicologia, Educação e Mestrado, nunca deixaram de me apoiar nas escolhas da minha vida.

Às minhas irmãs, minhas melhores amigas, Renata e Simone, pela confiança e otimismo.

Às minhas queridas amigas: Lesly, Elaine, Tati e Salette, que trouxeram carinho, companhia, compreensão, conselhos e estímulos.

À minha parceira de trabalho, das viagens diárias e das angústias de mestrado, Nádia.

À minha parceira e amiga desde as seleções de mestrado, Patrícia, que esteve comigo até ingressar na Unesp de Araraquara.

À minha chefe Sueli, pela compreensão e flexibilidade de horário no CRI da Prefeitura de Catanduva, contribuição sem a qual não seria possível a execução deste trabalho.

A Francisco Gabriel Garcia (Kiko), por doar seu talento nos maravilhosos desenhos que possibilitaram o desenvolvimento do trabalho.

À responsável e às professoras da escola, Vilma, Letícia, Érica e Maristela, que permitiram minha entrada em seu estabelecimento e entregaram suas preciosas crianças.

Aos que de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. Muito obrigada!!!!

# SUMÁRIO

	Página
RESUMO.....	10
ABSTRACT.....	11
APRESENTAÇÃO .....	12
1. INTRODUÇÃO.....	13
2. CENÁRIO DA PESQUISA.....	17
3. BASES TEÓRICAS.....	30
3.1 Jean Piaget.....	31
3.2 Eliot Turiel.....	48
3.3 De Piaget a Turiel .....	57
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	59
4.1 Escola .....	60
4.2 Participantes .....	60
4.3 Instrumentos .....	62
4.4 Procedimentos.....	65
4.5 Forma de registro e análise de dados .....	67
4.6 Considerações éticas.....	67
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	68
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
APÊNDICES.....	97
A. Instrumento das meninas.....	98
B. Instrumento dos meninos.....	100
C. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	102
D. Desenho das meninas .....	104
E. Desenho dos meninos .....	106
ANEXOS.....	108
A. Mapa da escola.....	109
B. Documento Aprovado pelo Comitê de Ética .....	111

## LISTA DE TABELAS e QUADROS

Páginas

Tabela 1	
Porcentagem e freqüência dos participantes por turma e sexo.....	61
Tabela 2	
Freqüência e porcentagem dos conflitos ocorridos no pátio e refeitório da escola, por sala de aula .....	62
Tabela 3	
Criança escolhida da história e por opção, por turma .....	68
Tabela 4	
Criança escolhida da história e por opção, por gênero .....	71
Quadro 1	
Categorias com os exemplos das crianças .....	73
Tabela 5	
Escolha (personagem) do por que da criança escolhida, por turma .....	74
Tabela 6	
O que ela faria, por turma .....	75
Tabela 7	
Freqüência e porcentagem do julgamento da conduta, por turma .....	76
Tabela 8	
É certo ou errado, por turma .....	77
Tabela 9	
Média e desvio padrão da gravidade da transgressão, por turma e gênero .....	79
Tabela 10	
Contingência da regra, por turma .....	78
Tabela 11	
Por que do certo, por turma.....	79
Tabela 12	
Relatividade da regra, por turma .....	80
Tabela 13	
Por que em outra cidade, por turma.....	81
Tabela 14	
Jurisdição da conduta, por turma .....	81



Tabela 15	
Autoridade permite, por turma .....	82
Tabela 16	
Com quem aprendeu, por turma.....	82
Tabela 17	
Com quem aprendeu, por gênero.....	83

## Resumo

O tema ética e moral na escola tem sido o foco de inúmeras pesquisas e trabalhos publicados na área da Educação e da Psicologia. Ao mesmo tempo em que todos reconhecem a importância deste tema, pouca relevância tem sido dada ao tema dentro da escola. Nos estudos em psicologia moral, os termos *ética* e *moral* correlacionam-se com justiça, do mesmo modo em que foram abordados por Piaget (1994) com a teoria da moralidade infantil; como fez Turiel (1983) com a teoria dos domínios; e também como fizeram os PCNs, quando trazem o tema da justiça a ser abordado na escola. A intenção deste trabalho é abordar a questão da discriminação entre os estudantes e entender como são tratadas as pesquisas sobre o tema. Tomamos como viés de análise a violência na escola, a violência no Brasil e como a ética e a moral são praticadas no âmbito escolar. Dentro deste cenário, o estudo teve como objetivo investigar formas e evolução de pensamentos e condutas de discriminação, visando analisar como esta conduta é categorizada, e compreender seu julgamento sócio moral. O grupo pesquisado compreende crianças com 4, 5 e 6 anos de idade da Educação Infantil, da cidade de São José do Rio Preto. Como instrumentos de coleta de dados, esta pesquisa utiliza a observação e a entrevista clínica. A entrevista tem como tema uma história baseada em acontecimentos retirados do período de observação das atividades das próprias crianças investigadas. O primeiro passo revela que crianças pequenas perpetuam condutas discriminatórias, mais os meninos que as meninas. Verificou-se que a maioria das crianças considera a conduta de conflito errada dentro do domínio moral, determinada por heteronomia e obediência à autoridade.

Palavras-chave: Violência na escola; Justiça; Discriminação; Desenvolvimento moral; Julgamento sócio moral.

## Abstract

The topic ethics and moral in the school has been object of study of several researches and papers that has been published in the field of Education and Psychology. While every researcher recognizes the importance of the subject, not much attention has been given to it. In the studies carried out in Moral Psychology, ethics and moral are related to justice. The same correlation is established by Piaget (1994) in the theory for moral development of young children; by Turiel (1983) in the domain theory, and also in the PCNs (Brazilian National Curricular Parameters) when the topic justice is mentioned as subject to be explored in the school. The main purpose of this paper is to approach the question of the discrimination among students and to understand the way researches in the field are carried out. We conducted our investigation by examining the violence in the school, violence in Brazil and how ethics and moral are put into practice in the school. Taking that into consideration, the study had as main objective the investigation of the development of forms and thoughts and discriminatory behavior in children, trying to understand the way this behavior is ranked, and its social-moral judgment comprehended. The group studied is comprised of children in the ages of 4, 5 and 6 in the Infant School in the city of São José do Rio Preto, State of São Paulo - Brazil. The data collection instruments employed were observation and clinical interview. The topic of the interview was selected having in mind the period of observation. It was chosen according to the activities developed by the children. The first step revealed that young children perpetuate discriminatory behavior. Boys, more than girls, have a more prominent tendency to discriminate. It was also observed that most part of the children consider the question of conflict situation in the moral dominion as something wrong, when determined by heteronomy and obedience to authority.

Keywords: Violence in school; Justice; Discrimination; Moral development; Social moral judgment.

## Apresentação

Como é difícil apresentar o surgimento de um tema, quando esse tema fala tanto da gente, principalmente de nossas fraquezas. É como se tivéssemos que nos despir, mostrando tudo que estava escondido. Aliás, tentando esconder ou esquecer.

Comecei a pensar no fato de que todas as pessoas, ou praticamente todas, passam por situações em que se sentem diferentes das outras, sentimento que não gostariam de ter e se inicia muitas vezes já na infância.

Todos esses pensamentos e o interesse pelo estudo do tema "discriminação" se iniciaram num Encontro de Psicologia Infantil no qual um dos palestrantes era o Prof. Raul, que falaria sobre o tema "respeito entre crianças". Interessei-me muito e lembrei da minha história sobre respeito e desrespeito na infância.

Lembranças vergonhosas, dolorosas e, até, muito engraçadas que as crianças passam, mas, às vezes, maltrata a quem sofre a "brincadeira" e, também, a quem provoca a "brincadeira". É o apelido, o nome que se dá à "brincadeira" que marca uma característica da pessoa, normalmente uma característica denegridora.

Se sentir diferente dos outros, se sentir notado, por alguma razão começa a incomodar quem experimenta a sensação desagradável de desrespeito moral.

Tentei, com o conhecimento acadêmico, acalmar um pouco essa sensação sutil de violência por que todos nós passamos e, também, provocamos.

## 1. Introdução

Numa sociedade em constante transformação, é muitas vezes difícil para as pessoas saber o que fazer, o que pensar e ou como agir: existem muitas regras e muitas opiniões o que acaba levando as famílias a uma situação de insegurança e desamparo, de duvida sobre se estão agindo certo ou não. Historicamente podemos observar que a valorização da obediência e o respeito às normas de conduta impostas pelo adulto e pela religião, foram substituídas por uma educação do permitido, valorizando o que for da vontade da criança. Assim, os adultos passaram a consultar o conhecimento técnico-científico a respeito do certo e do errado, e a insegurança se instalou. (BIASOLI-ALVES; DESSEN, 2001).

No campo da educação, buscamos incessantemente novos caminhos e novas formas de legitimação, em decorrência de uma crescente preocupação dos estudiosos em formar cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Hoje, essa preocupação está em todas as áreas e podemos dizer que a ética e a moral tornaram-se preocupação de praticamente todos os povos. Embora educação e ética estejam relacionadas desde os primórdios de nossa civilização, esta discrepância entre a teoria e a prática nem sempre foi muito nítida. Ao mesmo tempo que todos reconhecem a importância da relação entre ética/moral e educação, tanto nas famílias, nas instituições sociais e na mídia, como também na própria escola, o tratamento dispensado à ética ocupa um lugar bastante singelo, o que denota menos relevância que as disciplinas curriculares. Como diz Cortina (2003), sobre a moda em se falar de ética embora não se acredite que ela seja realmente importante. Entretanto, que

tipo de indivíduo se quer efetivamente formar? Um sujeito ético? Ou um sujeito moral?

Em primeiro lugar é necessário chamar a atenção para os possíveis sentidos e usos que são dados à ética e à moral, termos estes que são freqüentemente encontrados como sinônimos. As caracterizações de ética e moral encontradas na literatura designam, de modo geral, a palavra moral para se referir aos valores, princípios e regras que uma determinada sociedade ou indivíduo legitimam, e a palavra ética para mencionar a reflexão sobre tais valores, princípios e regras<sup>1</sup>.

Em autores da Psicologia Moral (TURIEL, 1983; KOHLBERG, 1969, 1992; LA TAILLE, 2006; PUIG, 1998), de inspiração piagetiana, ética aparece como se referindo aos deveres, ligada à justiça. Ora, esta tem sido a posição da Psicologia Moral: eleger a justiça como objeto de seus estudos. Como o fez Piaget (1994), ao conceber a moral como um conjunto de regras e considerar as histórias às quais os sujeitos são submetidos tratam de roubo (direito à propriedade), de mentira (direito à verdade), de justiça retributiva e distributiva (direito a ser tratado a partir do ideal de igualdade e equidade). Turiel (1983), fez algo parecido, ao definir em torno da justiça o domínio moral, sendo que o resto pertenceria ao domínio convencional (ritos religiosos, por exemplo), ou ao domínio pessoal (corte de cabelo).

De acordo com a teoria de Turiel (1983), os conceitos de moralidade são estruturados a partir de concepções subjacentes de justiça, direitos e bem-estar. Moralidade, então, pode ser definida a partir dos conceitos do

---

<sup>1</sup> Ler : KANT, I. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Lisboa: Edições 70, 1997.

indivíduo, de seus raciocínios e de ações que se referem ao bem-estar, aos direitos e ao tratamento justo das pessoas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL,1997) trazem uma discussão a respeito do tema da justiça e abordam a equidade como conteúdo a ser trabalhado na escola, estabelecendo a igualdade no respeito às diferenças na formação do cidadão. Prioriza a formação do conceito de justiça, inspirada nos ideais de igualdade e equidade, e sugere que sejam trabalhos: o reconhecimento de situações em que a equidade (regras diferenciadas para menores e maiores) ou a igualdade (regras de funcionamento da escola) represente justiça; a identificação de situações em que a injustiça se faz presente; o conhecimento da importância e da função da Constituição Brasileira; a compreensão da necessidade de leis que definem direitos e deveres; o conhecimento e compreensão da necessidade das normas escolares que definem deveres e direitos dos agentes da instituição; o conhecimento dos próprios direitos de aluno e os respectivos deveres; a identificação de formas de ação diante de situações em que os direitos do aluno não estiverem sendo respeitados; a atitude de justiça para com todas as pessoas e respeito aos seus legítimos direitos.

Então, como se julgariam questões relacionadas ao tratamento desigual de pessoas que não consideram o outro como semelhante, e sim, como diferente e inferior? Como se estabelecem o respeito e o reconhecimento do outro como ser que possui direitos como justiça e bem-estar? É moral tratá-lo de forma desigual? Quais critérios serão usados para julgar as condutas de discriminação? Esta é a questão de que trataremos: a discriminação.

Este trabalho tem a finalidade de estudar as formas e evolução de pensamentos e condutas de discriminação entre crianças de 4, 5 e 6 anos da

Educação Infantil, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, visando analisar, inclusive, como categorizam esta conduta e seu julgamento sócio moral.

Em face deste cenário, o presente estudo pretende explorar a questão da discriminação entre crianças numa situação específica de conflito dentro da escola, para melhor entender seu pensamento em relação ao julgamento moral das diferenças. Comprovando que o preconceito existe, no Brasil, buscaremos compreender de que forma e em que idade ele se manifesta entre as crianças.

O texto deste estudo se apresenta em capítulos e se organiza da seguinte forma: O capítulo Cenário da Pesquisa apresenta, com a definição de discriminação, pesquisas nacionais e internacionais envolvendo assuntos de discriminação e moralidade. No capítulo intitulado Bases Teóricas tem-se a teoria moral de Piaget (1994) e a teoria dos domínios de Turiel (1983). No capítulo que trata dos Procedimentos Metodológicos, são apresentados a escola, os participantes, os instrumentos, os procedimentos, a forma de registro e análise dos dados e, por fim, as considerações éticas. No capítulo seguinte, são discutidos os resultados à luz da teoria e das pesquisas atuais. Enfim, no último capítulo, são apresentadas as considerações finais, com a conclusão da presente reflexão.



## 2. Cenário da Pesquisa

A intenção deste capítulo é apresentar as formas por meio das quais questões sobre discriminação e preconceito são abordadas e conceituadas, para, em seguida, demonstrar como a violência é tratada na escola, procurando contrastar essas idéias com a produção acadêmica nacional e internacional. Desse modo, apresentaremos o “cenário” da pesquisa, cenário este entendido no seu sentido dicionarizado, como “Conjunto de vistas apropriado aos fatos representados” (FERREIRA, 1989, p. 106).

As discussões recentes sobre as cotas de vagas nas Universidades Públicas para estudantes negros e carentes fizeram ressurgir uma antiga questão – a desigualdade social. Embora este problema sempre tenha existido, desde a época da Antiguidade, quando os judeus separavam a humanidade em judeus e estrangeiros e os gregos se diferenciavam dos outros, chamando-os de bárbaros (SANTOS, 2005), foi

[...] depois do Renascimento, já nos séculos XVIII e XIX, que a justificação das diferenças se acentuou, sendo transformada em racismo (divisão das pessoas por raças, de acordo com o clima em que vivem e suas potencialidades biológicas) e racismo (política e ideologia de exclusão, baseada nas diferenças) (SANTOS, 2005, p.61).

Desta forma, a diferença se tornou sinônimo de negatividade e inferioridade, criando preconceitos contra crianças, negros, mulheres, homossexuais, portadores de deficiências – enfim, pessoas que são julgas como diferentes. Foi somente a partir do século XX que o princípio de igualdade passou a ser almejado, exigindo-se direitos iguais diante da lei, da política, da justiça e socialmente, abrangendo todos os campos: a educação, o trabalho, as oportunidades de consumo, o acesso aos serviços sociais, etc

(SILVÉRIO, 2002). Considera-se que esta sociedade ainda não esteja implantada, pois temos grupos e pessoas que não consideram o outro como semelhante e, sim, como diferente e inferior.

Esse tratamento desigual que se manifesta com o preconceito é indesejável. Torna-se punível. Assim, a busca pela universalização de tratamento jurídico se fez necessária. A primeira lei do Brasil sobre este tema, a Lei Afonso Arinos (BRASIL, 1951) considerou “contravenção” quaisquer tipos de preconceito, de raça ou cor. A partir de 1º de outubro de 1955, passou a ser “crime de genocídio” a destruição de qualquer grupo nacional étnico, racial ou religioso (BRASIL, 1955). Com a Constituição de 1988, preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, tais como a prática de racismo, passaram a ser tipificados juridicamente como “crimes inafiançáveis e imprescritíveis”, sujeitos a pena de reclusão nos termos da Lei (BRASIL, 1988). Com a instituição de bases jurídicas precisas, esperava-se a eliminação da diferença e o reconhecimento da cidadania, uma vez que leis para combater a discriminação e o preconceito estavam estabelecidas. No entanto, a instituição de um aparato jurídico, por si só, não modificou o quadro de condutas preconceituosas, pois tais atitudes continuavam existindo contra as minorias.

Um avanço nesta discussão foi a proposta de Comparato (1998) de fazer-se distinção entre diferenças sociais e desigualdades sociais. As diferenças sociais têm uma base natural, como a diferença entre os sexos, ou são produto de uma construção cultural, como os costumes e as tradições que conferem uma mesma visão de mundo, possibilitando distinção em relação aos demais quanto ao modo de ver ou de se comportar perante o mundo. As desigualdades sociais têm por base um juízo de superioridade e inferioridade

entre grupos, camadas e classes sociais. Bandeira e Batista (2002) considera que

[...] quando essa atitude ou esse ato pensamento denota ou estabelece a "distinção" entre ou sobre o(s) outro(s), então configura-se a discriminação, pois gera-se, necessariamente, o tratamento diferencial (BANDEIRA; BATISTA, 2002, p.129).

Um sujeito que traz um pré-conceito deve causar algum prejuízo ao outro, vítima do preconceito, havendo, assim, um prévio "julgamento". De acordo com Allport (1954), preconceito é

[...] uma atitude negativa ou hostil para com uma pessoa pertencente a um grupo, simplesmente porque pertence àquele grupo, e por isso é considerada tendo as qualidades indesejáveis atribuídas àquele grupo (ALLPORT, 1954, p.8).

O preconceito implica sempre uma relação social. Aparece como um modo de relacionar-se com "o outro" a partir da negação ou desvalorização da identidade do outro e da supervalorização ou afirmação da própria identificação (TODOROV, 1999). Desta forma, o preconceito é a forma mais agressiva de se relacionar com o semelhante, é o meio mais eficaz de discriminação e de exclusão, portanto, de violência, porque a diferença é considerada desigualdade e não diversidade (CAMACHO, 2001).

A violência, por sua vez, pode ser pensada de vários modos, como as distinções feitas por Abramovay (2003):

[...] a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo, abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos, homicídios e até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de "acidentes", além das diversas formas de agressão sexual e todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional (ABRAMOVAY, 2003, p.93).

Reverendo a história da humanidade sobre a violência, percebe-se que a violência existe em todo o mundo e em todos os tempos, mas nas últimas décadas passou a se manifestar na escola, lugar considerado seguro e

protegido, um lugar de socialização entre alunos, professores, direção e funcionários. As pesquisas sobre a violência nas escolas na França utilizam o conceito de incivilidade: falas ofensivas, linguagem chula, empurrões, xingamentos e humilhação. O mais grave é a sua repetição, acarretando uma sensação de abandono e desrespeito entre as vítimas e o sentimento de impunidade que se desenvolve entre os praticantes (DEBARDIEUX, 2002).

Sposito (2001) realiza um balanço da pesquisa sobre as relações entre violência e escola no Brasil, após 1980. Examina os diagnósticos quantitativos em torno do tema e a produção discente (dissertações e teses) na pós-graduação em Educação, no mesmo período. Nos primeiros anos da década de 1980, observou certo consenso em torno da idéia de que as unidades escolares precisavam ser protegidas, no seu cotidiano, de elementos estranhos, dos moradores dos bairros periféricos, atribuindo a eles a condição de marginais ou delinqüentes. Tratava-se, assim, de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público, especialmente, e, em menor grau, no medo da invasão dos prédios por adolescentes ou jovens moradores, aparentemente sem vínculo com a unidade escolar.

Os primeiros estudos na década de 1980 decorrem de iniciativas dispersas do Poder Público em registrar as ocorrências de violência nas escolas para esboçar um quadro mais realista de sua magnitude e extensão. Os primeiros diagnósticos baseados em levantamentos parciais sempre apontaram as depredações, furtos e invasões em períodos ociosos como os grandes problemas dos anos 1980 em cidades como São Paulo e Salvador, entre outras.

Sob o ponto de vista da produção acadêmica na pós-graduação em Educação, o tema da violência foi abordado em toda a década de 1980 apenas por duas pesquisadoras que investigaram escolas públicas da cidade de Campinas, localizada no interior do estado de São Paulo.

Sposito (2001) considerou que os anos 1990 apontam mudanças no padrão da violência observada nas escolas públicas, abrangendo não só os atos de vandalismo, que continuam a ocorrer, mas as práticas de agressões interpessoais, sobretudo entre o público estudantil. Os diagnósticos e algumas pesquisas de natureza descritiva sobre a violência escolar foram produzidos ao longo da década de 1990 por algumas organizações não-governamentais e entidades de profissionais da educação (sindicatos docentes e associações de diretores de escolas), seguidos por alguns estudos empreendidos por organismos públicos. A década de 1990 foi também mais promissora sob o ponto de vista da produção do conhecimento, no interior da universidade, sobre o tema da violência escolar. Esses trabalhos trazem questões importantes para a compreensão das relações entre violência e escola, apontando, principalmente, a influência, junto aos alunos, do aumento da criminalidade e da insegurança e a deterioração do clima escolar. Sposito (2001) conclui que a própria escola, enquanto campo de conflitividade que configura a interação entre jovens e instituições, deve ser investigada e submetida à crítica.

Observa-se no Brasil o “mito do paraíso”, a idéia do país-paraíso que mascara a existência de qualquer forma de violência ou discriminação, pois a população acredita viver num país cordial, generoso e “bonito por natureza” e que a violência não faz parte do caráter nacional. Essa naturalização permite a

falta de visibilidade das formas de violência existentes em nosso país (SANTOS, 2005).

Chauí (1998, 1999) fala sobre a dificuldade que há no Brasil em enxergar e compreender a violência e define os mecanismos ideológicos que a ocultam, afirmando que, de um lado, fica-se contra a violência, e, de outro, tenta-se explicá-la. Tais explicações impedem a visibilidade e a compreensão da violência real que é ocultada pelos mecanismos ideológicos, tais como a exclusão, a distinção, o jurídico, o sociológico e a inversão do real. Esses mecanismos ideológicos são entendidos como: a exclusão que produz uma diferença entre um nós-brasileiros-não-violentos e um eles não-brasileiros-violentos, como se não fizessem parte de nós; a distinção que define a essência de que os brasileiros não são violentos e por isso a violência é superficial, acidental; o jurídico que determina quem são os violentos, campo da delinqüência e da criminalidade; o sociológico que considera a violência como sendo dos grupos sociais "atrasados", que, por isso tornam-se violentos; e, por fim, a inversão do real que permite produzir máscaras para dissimular os comportamentos violentos como se fossem não-violentos. Por isso, é importante considerarmos o preconceito e a discriminação no âmbito brasileiro, pois passaram a se manifestar de forma sutil e disfarçada, sendo vistos como, no máximo, "falta de respeito".

A violência mascarada, por exemplo, os apelidos, passa quase sempre impune, sendo confundida como indisciplina ou brincadeira. É considerada menos grave, porque não traz conseqüências visíveis, porque não machuca o corpo. Os danos são geralmente psicológicos e/ou morais. Assim, devido à sua sutileza, a violência mascarada permanece disfarçada atingindo a auto-estima

e a condição sócio-moral daquele que é vítima do preconceito (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

Como, então, com o fim do século XX, não estabelecermos relações de violência? Parece não haver dúvidas de que é moralmente correto ser tolerante. O que é ser tolerante? Os sentidos dos dicionários levam a pensar o vocabulário tolerância como a qualidade de conviver com algo ou alguém que não se aceita. Quem deve ser tolerante com quem? Quem é tolerante, também pode ser intolerante? Quem é tolerante é moralmente correto? Para a tolerância ser exercida, deveríamos encontrar alguém que tem poder e exigir dele que seja tolerante com os que não o tem? Quando se fala de diferença, está se falando de mulheres, negros, índios, velhos, crianças, homossexuais, deficientes físicos e mentais, etc. Nunca constaria nela homens brancos, de classe média ou da burguesia. (BIASOLI-ALVES; FISCHMANN, 2001).

Com o reconhecimento de dois grupos distintos, sempre um é o grupo dos diferentes, o outro o grupo dos normais. Eis o cenário em que a tolerância é o limite da possibilidade da igualdade, da justiça, da própria solidariedade. Tolerar identidades é ao mesmo tempo congelá-las, e não integrá-las. Minorias foram nomeadas pelo homem branco. Características associadas à cor da pele, ao sexo, à condição social ou à localização espacial têm-se constituído historicamente como formas de dominação. Quanto mais se afirma a diferença, menos se ameaça a identidade do dominador. A pergunta que se faz é: em que mundo estamos vivendo? E a resposta que se ouve é: "a crise". Uma crise de valores, uma crise moral, uma crise política, uma crise econômica? Diante dessa situação, a sensação pode ser de incômodo, pois não

se sabe como interpretar e agir sobre o mundo que nos rodeia, já que a crise é múltipla e sua localização, difusa. (BIASOLI-ALVES, FISCHMANN, 2001).

Numa busca da produção acadêmica mais recente, vê-se que uma série de pesquisadores estão preocupados com esse tema e têm procurado respostas para a “crise de valores”. As revisões realizadas por La Taille, Souza e Vizioli (2004) e Shimizu, Cordeiro e Menin (2006) mostram como esse tema tem sido investigado. La Taille, Souza e Vizioli (2004) analisaram as produções acadêmicas brasileiras a respeito da ética e da educação, de 1990 a 2003, e observaram que: o tema aumentou nos últimos anos; a definição de ética é entendida como a reflexão sobre a moral; pensadores ligados à educação são pouco citados; há poucas pesquisas com dados empíricos e, quando existem, não são do campo da educação; os PCNs são pouco citados. E eles terminam com um questionamento sobre se a escola deve se comprometer com a formação ética dos alunos.

Oliveira (2001) analisa a ética na escola e a formação do caráter do aluno e, também, aborda o papel cumprido pela escola na formação ética/moral do cidadão. Conclui que as discussões sobre ética/moral na escola são um assunto inacabado e complexo e que a escola não se constitui no principal agente formador do caráter e da preparação para a cidadania. Para ele, as contribuições da escola são parte de um processo no qual intervêm múltiplos atores (a família, a roda de amigos, o grupo religioso etc.) que terão lugar durante toda a vida.

Menin (2002) discute valores morais na escola e suas implicações para a formação de professores. Considera que existem duas posturas opostas sobre como educar em valores. Há posturas doutrinárias, de acordo com as quais acredita-se que um conjunto de valores, considerados fundamentais,



devem ser transmitidos, prontos, a todos, como verdades acabadas. Como, por exemplo, as escolas religiosas e as disciplinas Educação Moral e Cívica ou Estudos dos Problemas Brasileiros, que existiram no Brasil, durante a ditadura militar (1969 a 1986). Elas eram consideradas matérias específicas e, por intermédio delas, professores especialistas deveriam passar certos valores assumidos como fundamentais.

Por outro lado, Menin (2002) mostra que há posturas mais relativistas, com as quais a escola exime-se de assumir tal educação em valores, deixando que isso ocorra de forma assistemática, não-planejada, nos seus mais diversos espaços. Assim, podem existir, na mesma escola, professores que incentivam a cooperação entre alunos, e outros que estimulem a competição; alguns teriam aversão às mais variadas formas de violência, enquanto outros seriam tolerantes a certas manifestações violentas ou agressivas dos alunos ou dos próprios professores. Menin (2002) conclui que, em moral, é como se, meios e fins fossem iguais: não se ensina cooperação como um valor sem a prática da cooperação; não se ensina justiça, sem a reflexão sobre modos equilibrados de se resolverem conflitos; não se ensina tolerância sem a prática do diálogo. A autora finaliza dizendo que a formação prática de professores para a moralidade dar-se-ia em todos os espaços escolares em que as relações humanas e seus conflitos pudessem aparecer e onde se pudesse refletir sobre as melhores soluções para todos, nas próprias práticas e vivências dentro da escola, e nunca como matéria à parte.

Junto com a pesquisa de La Taille, Souza e Vizioli (2004), Shimizu, Cordeiro e Menin (2006), realizaram um estudo bibliográfico quantitativo referente à Educação Moral e, conseqüentemente, ao tema ética e preconceito

no âmbito da educação escolar, em periódicos nacionais das áreas de Educação, Psicologia e Filosofia, publicados entre a década de 1970 e início de 2003. Ou seja, eles investigaram o que os pesquisadores observaram e estudaram a esse respeito a partir da década de 1970 até 2003. No total, foram encontrados 570 textos que atendiam aos critérios relativos às palavras-chave utilizadas, aos anos de circulação e aos periódicos selecionados. Cada texto foi categorizado e, por meio da análise dos dados, dois grupos foram criados: Ética, moral e educação (35%) e Preconceito e educação (65%). Dentro do tema Ética, moral e educação, os subtemas levantados foram: ética, valores e educação (14%); educação moral, desenvolvimento moral e moralidade (40%); e educação, cidadania e direitos humanos (19%). No tema Preconceito e educação, os subtemas foram: preconceito racial e étnico, e educação (27%); exclusão social, marginalização, educação e sociedade (24,9%); cultura, multiculturalismo e educação (14,3%); e preconceito, pessoas portadoras de necessidades especiais e educação especial (10,8%). O estudo verificou que: houve um aumento significativo dessas publicações nas últimas três décadas; predominância de artigos e resenhas; a maior parte utiliza trabalhos bibliográficos e discussões teóricas; os procedimentos mais utilizados são os questionários e as entrevistas; a população-alvo são alunos de educação infantil e do ensino fundamental e médio; o número de participantes é de no máximo 50 sujeitos; e os resumos se encontravam incompletos<sup>2</sup>.

Alguns temas são comuns quando se pesquisa sobre preconceito e discriminação e, dentre eles se destacam, principalmente, temas referentes ao

---

<sup>2</sup> Esses textos estão organizados e encontram-se na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, Campus de Presidente Prudente.

preconceito racial (LIMA e VALA, 2004; PEREIRA et al 2003; FERREIRA, 2002; GUIMARÃES, 2004); agressões verbais raciais (GUIMARÃES, 2000); discriminação contra homossexuais (LACERDA et al, 2002); estudos relacionados ao conceito de justiça e injustiça (DELL'AGLIO e HUTZ, 2001; SALES, 2000); temas relativos à epilepsia (FERNANDES e SOUZA, 2004); etc. as pesquisas feitas com adultos, adolescentes e crianças com mais de 10 anos estão em maior número, mas com relação a crianças pequenas, menores de 6 anos, a bibliografia é escassa, encontrada somente no estudo citado sobre a epilepsia.

Reverendo a literatura internacional, Brown e Bigler (2005) examinaram trabalhos teóricos e empíricos sobre como e quando as crianças percebem que estão sendo alvo de discriminação, dirigidas para elas e para as outras pessoas. Além de serem analisadas as experiências, foram pesquisadas também as explicações das crianças para o comportamento discriminatório. Nesse trabalho que focalizou a discriminação de gênero e raça, após a revisão das pesquisas existentes, foi proposto um modelo.

Brown e Bigler (2005) observaram que as pesquisas são escassas sobre percepção de crianças quanto à discriminação, mas evidenciaram que elas percebem quando são vítimas de discriminação. As crianças a partir de seis anos compreendem quando são alvo de discriminação, mas somente quando os comportamentos são explícitos e evidentes; a partir de 10 anos, os comportamentos encobertos são percebidos. Segundo esse estudo, as pesquisas revisadas pouco associavam outros fatores à percepção da discriminação. Em seu modelo, Brown e Bigler (2005) estruturam fatores que poderiam se associar à percepção da discriminação ou facilitá-la, e estudam cada conceito proposto, como a cognição cultural, a cognição social, a

capacidade de classificar habilidades, o raciocínio moral, as comparações sociais e os fatores situacionais.

A cognição cultural se refere ao conhecimento dos indivíduos em rotular os grupos sociais a que eles pertencem e aqueles a que os outros pertencem. A cognição social se baseia em como os indivíduos entendem cognitivamente os outros, ou seja, como entendem suas intenções e concluem o conteúdo delas como sendo comportamento discriminatório. Classificar habilidades se refere a uma habilidade que um indivíduo atribui a si próprio, desencadeando um comportamento discriminatório dirigido ao grupo a que pertence, pelo fato de julgar que as pessoas do grupo não têm essa habilidade. O raciocínio moral relaciona-se à violação dos princípios de justiça, principalmente, quando se percebe que os outros agem de forma injusta. As comparações sociais se aplicam às comparações de seu próprio grupo social com outros grupos sociais. E, por fim, os fatores situacionais também ajudam a perceber a discriminação como se o próprio indivíduo fosse alvo dela, como: as informações sobre atitudes discriminatórias; o pertencimento de um grupo estereotipado; quando há concordância e apoio do grupo quanto à discriminação; identificação "forte" ao grupo (discriminado); etc.

A pesquisa acima concluiu que uma das habilidades primordiais para se perceber um ato como discriminatório é o raciocínio moral, a compreensão de que as pessoas agem de forma injusta. Um dos estudos citados, o de Killen et al (2002), examinou o julgamento de crianças de 10 anos, 13,7 anos e 16,2 anos de idade, divididos por gênero, de quatro grupos étnicos (americano-europeus, americano-africanos, americano-asiático e americano-latinos), sobre exclusão em três diferentes contextos (amizade, entre pares e na escola) baseada na sociedade, gênero e raça. Analisados os dados pelo

modelo social dos domínios, os autores concluíram que a exclusão foi rejeitada por praticamente todos os participantes (98%) no contexto escolar. Os estudantes declararam que é errado excluir meninas ou africanos e justificaram com razões morais. De forma interessante, a argumentação em torno da justiça aumentou com a idade. Entretanto, eles também averiguaram que a maioria das crianças e adolescentes excluía por gênero e raça. Os autores finalizam dizendo que a exclusão é um fenômeno multifacetado como definido pela teoria dos domínios.

Neff e Helwig (2002) pesquisaram o raciocínio sobre direitos e autoridade dentro de quatro culturas: China, Índia, Canadá e os Estados Unidos. As Culturas Ocidentais foram descritas como principalmente orientadas pelo princípio dos direitos individuais e da autonomia. As culturas Orientais foram descritas como principalmente orientadas pelo dever e pela obediência para com a autoridade. Esse estudo sugere que o raciocínio social seja uma orientação puramente cultural.

### 3. Bases Teóricas

Os estudos de Piaget (1994); Piaget et al (1967); Piaget e Heller (1950) e Turiel (1983, 2002) sobre a construção da moralidade serviram de base teórica para fundamentar a presente pesquisa com relação ao julgamento moral emitido pelos participantes. Este capítulo está organizado em três partes: primeiro, será exposta a teoria de Piaget (1994) sobre a moralidade; depois, a teoria dos domínios, de Turiel (1983); e por último, como estas duas teorias contribuem para a compreensão do desenvolvimento moral da criança.

Na teoria da moralidade de Piaget (1994) convém mencionar a questão da metodologia utilizada por ele e, também, na presente pesquisa. O procedimento metodológico é indireto, pois a criança diz o que pensa a respeito de ações dos personagens das histórias apresentadas. As condutas são apresentadas para que ela julgue, não são decisões de suas ações e nem mesmo de suas lembranças, são idéias verbais da criança a respeito da moral. Por meio desse procedimento, não se pode saber como a criança pratica sua moral, mas como julga o bem e o mal na própria prática dos atos.

Aproveitamos para citar dois planos no pensamento moral da criança, segundo Piaget (1994): o pensamento moral efetivo e o pensamento moral teórico ou verbal. O pensamento moral efetivo é "a experiência moral", que se constrói com a ação; o pensamento moral teórico ou verbal é quando a criança o utiliza para julgar atos de outrem. Segundo Piaget (1994), o pensamento moral verbal está em atraso em relação ao pensamento moral efetivo, pois o pensamento e ação constituem aspectos distintos. Foi pelo pensamento moral teórico que Piaget (1994) delineou sua teoria da moralidade.

Com a teoria dos domínios de Turiel (1983) analisaremos questões que dizem respeito aos critérios de julgamento da contingência da regra, da relatividade da regra, da avaliação da gravidade da regra e da jurisdição da autoridade, assim como as justificativas das crianças nas perguntas abertas (do tipo "por quê?"), categorizando suas respostas, para entendermos como o pensamento da criança se organiza e se constrói na interação com o meio.

### 3.1 Jean Piaget

O livro *O Juízo Moral na Criança* (1994), publicado por Piaget em 1932, constitui a primeira análise do juízo moral na criança. É atribuída grande importância à obra, que até hoje serve de referencial ao tema da moralidade infantil devido à originalidade da metodologia empregada, a qual articula o jogo infantil à moralidade. Ele interroga crianças de mais ou menos quatro a treze anos de idade, de ambos os sexos, e faz uma investigação detalhada de como as crianças direcionam o jogo, com a finalidade de conhecer a forma como jogam, conhecem e interpretam as regras.

Piaget (1994) estudou inicialmente o jogo social infantil para depois confrontar os seus resultados com dos sociólogos Durkheim (*apud* PIAGET, 1994), Bovet (*apud* PIAGET, 1994) e Faucounnet (*apud* PIAGET, 1994), e com a psicologia de Baldwin (*apud* PIAGET, 1994).

Faucounnet (*apud* PIAGET, 1994) delinea um histórico da noção de responsabilidade, que divide em objetiva e subjetiva. A primeira é associada com a sociedade primitiva e a segunda, a subjetiva, com a sociedade civilizada contemporânea. A responsabilidade para a sociedade primitiva é objetiva e

comunicável, pois é culpado o sujeito que tenha cometido qualquer transgressão, mesmo involuntária e/ou acidental; logo, a intenção não é levada em conta, somente o resultado. Ao passo que, na sociedade civilizada contemporânea, a responsabilidade é subjetiva e individual, pois se penaliza o culpado levando em consideração sua intenção ao cometê-lo. Piaget (1994) utilizou suas idéias sobre a responsabilidade objetiva e subjetiva para explicar seu conceito de intenção do ator e consequência do ato.

Para Durkheim (*apud* PIAGET, 1994) existe uma moral e um tipo de relação social que são impostas pelo grupo ao indivíduo e pelo adulto à criança. Ele explica que o tipo de relação entre os indivíduos só existe na forma de coação. O mesmo se refere à moral que é imposta pelo grupo. Piaget (1994) clarifica esta posição ao mostrar que, para o autor,

[...] os princípios lógicos ou morais são exteriores ao indivíduo, no sentido de que a consciência individual sozinha não bastaria para elaborá-los. Mas as manifestações verbais, os símbolos místicos ou os valores econômicos também o são, no sentido de que não está no poder do indivíduo alterá-los à sua vontade (PIAGET, 1994, p.255).

Piaget (1994) considera que Durkheim (*apud* PIAGET, 1994) tenha tido esta posição por somente levar em consideração as relações entre crianças e adultos e entre o grupo social e o indivíduo. Explica que o sentimento de obrigação e de dever tem origem no sentimento sagrado e divino e, por isso, para ele, a relação moral é heterônoma e coercitiva.

Bovet (*apud* PIAGET, 1994) busca a concepção dos sentimentos morais e explica como o indivíduo que respeita o outro chega à autonomia. Concebe que, para haver uma relação de respeito, é necessário que o indivíduo que recebe as ordens, respeite quem dá essas ordens. Então, o respeito se apresenta como uma relação de indivíduos que se tratam de igual para igual.



Para Bovet (*apud* PIAGET, 1994), a lei não é origem do respeito: é o respeito pelas pessoas que faz com que as ordens que emanam destas pessoas adquiram força de lei na consciência daquele que as respeita. Portanto, o respeito é origem da lei.

Baldwin (*apud* PIAGET, 1994) fala sobre a consciência do eu. Ele explica que o processo de tomada de consciência de si ocorre quando a criança observa e imita os outros e, com isso, primeiro, somente copia e obedece alguém, depois, aprende sobre seus próprios atos, e, assim, aos poucos toma consciência de si mesma. Com este conceito, Piaget (1994) explica a passagem do egocentrismo para a consciência moral.

Após apresentar as idéias desses estudiosos, nos quais Piaget (1994) se baseou para descrever sua teoria da moralidade, procuraremos expor como ele revelou a procedência da regra moral, tendo em vista que, para compreender o respeito da criança às regras, primeiro ele precisava diferenciar a origem do conteúdo das regras e o que provém do respeito da criança por seus pais.

Desse modo, Piaget (1994) escolheu o jogo infantil, exclusivamente, o jogo de bolinhas do “quadrado” entre os meninos, e o jogo de “pique” para as meninas, pois são jogos que contêm complexas regras, normalmente elaboradas somente pelas crianças, com o mínimo de intervenção adulta. Ele verificou que, nos jogos infantis,

[...] os menores começam a jogar, aos poucos, são dirigidos pelos maiores, no respeito à lei, e, além disso, inclinam-se de boa vontade para essa virtude, eminentemente característica da dignidade humana, que consiste em observar corretamente as normas do jogo. Quanto aos maiores, fica ao seu critério a modificação das regras (PIAGET, 1994, p.24).

Em linhas gerais, Piaget (1994) apresentou, por meio dos jogos infantis, o período o qual a criança começa a respeitar as regras e o

desenvolvimento moral delas, pela comparação de dois fenômenos: a prática das regras e a consciência da regra. A prática das regras é a maneira como as crianças de diferentes idades, ao brincarem, aplicam as regras no jogo. A consciência da regra é a maneira como elas, ao brincarem, sentem e interpretam para si, essas mesmas regras.

Piaget (1994) procura descobrir a construção do conhecimento social e compreender como as crianças adquirem respeito pelas regras do jogo, comparando dezenas de meninos e meninas de diferentes idades, sendo que a prática das regras e a consciência delas são analisadas simultaneamente.

Os resultados das observações e interrogatórios indicaram que as crianças apresentam quatro estágios sucessivos, do ponto de vista da prática das regras. No primeiro estágio (até dois anos), a criança manipula os objetos estabelecendo esquemas ritualizados, mas o jogo é individual e motor. O segundo estágio (de dois a cinco anos), chamado egocêntrico, iniciado no momento em que a criança recebe do exterior o exemplo das regras, imitando o outro; por meio da imitação, desse exemplo, que tem o início a internalização da regra; as crianças desse estágio jogam juntas, mas cada uma para si e elas não têm como objetivo vencer o companheiro. O terceiro estágio (por volta dos sete anos), chamado cooperação, inicia-se quando há necessidade do entendimento mútuo entre as crianças; o principal interesse de cada jogador é vencer seu amigo e regulamentar a partida com regras fixas; mas essa cooperação ainda permanece no estado de interação. No quarto estágio (por volta de 11/12 anos), chamado de codificação das regras, o interesse e aplicação das regras se desenvolvem; as crianças dessa fase regulamentam o jogo, o procedimento e o código das regras; procuram

cooperar realmente e combinam a partida; seu principal interesse é prever os casos possíveis e codificá-los.

Ao passarmos à consciência da regra, encontraremos três estágios, dos quais o primeiro se inicia na fase motora e termina mais ou menos na fase do egocentrismo para, então, começar o segundo estágio, que se inicia no decorrer da fase do egocentrismo para terminar mais ou menos na metade do estágio de cooperação; e o terceiro abrange o fim deste estágio de cooperação e o conjunto do estágio de codificação das regras.

No primeiro estágio, a criança ainda não viu outra pessoa jogar, seus interesses apenas são motores e suas condutas ritualizadas, por isso, a regra ainda não possui caráter obrigatório, as regras são puramente individuais. No segundo estágio, a criança já tendo visto alguém jogar, passa a imitá-lo, de acordo com o exemplo que recebeu; então joga de acordo com as regras que recebeu; considera-as como sagradas e eternas de origem adulta, e toda modificação constitui uma falta, uma transgressão. Não se pode inventar ou mudar alguma regra, há um respeito místico por ela. A relação social que a criança recebe do meio é de coação (obrigação) e há muito respeito pelo que diz o adulto, por isso esse estágio é caracterizado pelo respeito unilateral, respeito da criança pelo adulto e coação do adulto em relação à criança; não existe uma relação de igual para igual. No terceiro estágio, a regra não é mais imposta pelo adulto, é uma decisão conjunta dos jogadores e o respeito por essa decisão é obrigatório e mútuo; agora eles se respeitam como iguais e a modificação da regra é permitida, contanto que todos concordem; deixam de relacionar as regras como eternas e, pouco a pouco, percebem que o jogo é estabelecido por crianças, não mais pelos adultos.

Relacionando-se a prática da regra e a consciência da regra, observa-se que a regra é, inicialmente, algo exterior ao indivíduo e sagrada; a relação entre a criança e o adulto é de respeito unilateral. Pouco a pouco, a regra é aplicada pelo consentimento mútuo e o respeito torna-se de igual para igual.

A explicação do desenvolvimento moral proposta por Piaget (1994) se baseia na idéia de que a moralidade pode adotar duas formas qualitativamente diferentes, uma baseada na coerção e outra, na cooperação. Nessa análise, estes dois tipos de moralidade formam uma seqüência evolutiva: a criança progride por meio dos dois níveis do juízo moral (depois da inicial fase motora), caracterizando-se, primeiro, por uma orientação heterônoma (que corresponde à idade mais ou menos de três a oito anos) e, depois, por uma orientação autônoma.

A orientação heterônoma da criança é uma forma de juízo que se baseia no respeito unilateral e não recíproco para com os adultos, considerados como autoridade e, vistos, como ditando as regras e proibições. A origem da moralidade, no sentido de dever e obrigação, tal como se reflete na orientação heterônoma, repousa no respeito da criança pequena para com os indivíduos percebidos como superiores. Este respeito unilateral para com os adultos leva a uma moralidade de obediência, de adesão a regras fixas e determinadas externamente. A regra coercitiva, então, nasce do respeito unilateral, origem da obrigação moral e do sentimento de dever, indicando que toda ordem, partindo de uma pessoa respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória. Sendo assim, a criança respeita e imita o adulto, pois "seu eu" não se separa dele, e é por isso que o "seu eu" e o seu pensamento ainda não são autônomos ou conscientes para tomar decisões; a criança precisa do

adulto para lhe dizer o que fazer. Essa moral do dever é, essencialmente, heterônoma.

A heteronomia desemboca na orientação autônoma, evolutivamente mais avançada, que se caracteriza pela razão, pela moral de justiça e de cooperação. Neste novo nível, a relação unilateral é substituída, na maior parte das vezes, pelo respeito mútuo, que faz parte das normas de reciprocidade e justiça que emergem na criança. Esse respeito é devido à separação do “seu eu” com o do adulto. Ela começa a respeitar o outro, se fazer respeitar, discutindo de igual para igual, passando a compreender o outro e a se fazer compreender por ele, sendo conduzida à autonomia.

Para a interpretação do desenvolvimento moral realizada por Piaget (1994), a qual se reflete, na seqüência, nos dois tipos de moral – heterônoma e autônoma - ele se apóia em dois fatores fundamentais na explicação do desenvolvimento moral: um é o estado mental ou cognitivo geral da criança, e o outro, a natureza das relações sociais durante a infância. Ele propôs que o pensamento das crianças pequenas é egocêntrico e que se refere a uma centralização da criança no “eu”, a qual provém de sua incapacidade para diferenciar claramente entre experiência objetiva e subjetiva. Assim, a criança pequena confunde o interno com o externo, seu “eu” com o seu “não eu”, como na relação unilateral coercitiva. Uma manifestação do egocentrismo, diretamente associada com as relações e os juízos sociais, consiste na incapacidade da criança em adotar a perspectiva do outro e no fato de ela considerar que a sua perspectiva é a mesma que a dos demais.

O egocentrismo, para Piaget (1994), é considerado como um fator geral do pensamento da criança, a qual se aplica em diferentes campos. No período do egocentrismo, as experiências sociais da criança implicam

predominantemente uma relação de coerção, que tem sua origem no modo como os adultos se relacionam com as crianças, e vice-versa. Geralmente, os pais oferecem a seus filhos diretrizes e instruções que permitem que elas ajam segundo algumas normas. Muitas decisões que tomam os pais são impostas então às crianças, freqüentemente numa forma coercitiva. Porém, a relação de coerção não é somente um resultado dos métodos empregados pelos adultos para controlar as crianças, que dependem fisicamente deles, mas essa relação surge da interação entre os métodos dos adultos e o estado egocêntrico da criança. Segundo as formulações de Piaget (1994), egocentrismo e coerção são processos interativos: a coerção reforça o egocentrismo e este move a criança a aceitá-la.

Segundo Piaget (1994), é a conjunção do egocentrismo com a coerção social que dá lugar aos juízos heterônomos próprios do domínio moral, caracterizado pelo que é denominado "realismo moral", definido como

[...] a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso (PIAGET, 1994, p.93)

Quer dizer, o pensamento da criança se confunde com a do adulto, obedecendo, assim, suas ordens. O realismo moral possui três características: a regra como algo externo, que se origina do outro, adquirindo qualidade heterônoma; a regra que provém do adulto como obrigatória e obedecida ao pé da letra, sendo assim, a criança não reflete sobre suas próprias ordens, aplica-as do mesmo modo que as recebe e não avalia a regra que se deve obedecer; a regra é concebida pela responsabilidade objetiva, portanto a criança julga mais pelos resultados do que pela intenção do ator e ignora seus motivos.

A análise da orientação heterônoma da criança pequena tem se centrado nesses três aspectos mencionados, ao se definir o realismo moral: obediência à autoridade, regras como algo externo e responsabilidade objetiva.

Quando as regras são consideradas como algo externo, fixo e absoluto, na relação heterônoma, a criança considera a regra como algo derivado externamente e imposto por pessoas com autoridade; na relação autônoma, surge a criança que pensa e discute racionalmente. Concebidas em princípio como regras fixas, uma vez no nível autônomo, é possível alterar as regras mediante consenso e, enquanto que no nível heterônomo se espera que todos compartilhem as mesmas regras, no nível autônomo, admite-se variá-las de acordo com diferentes circunstâncias e decisões coletivas.

A obediência frente à autoridade adulta torna as regras provenientes dos adultos com autoridade como verdadeiras, consideradas obrigação moral e um dever da criança pequena. Por conseguinte, as regras que se originam das figuras de autoridade são consideradas "boas" e "corretas", e a desobediência, "má" e "errada". Pelo contrário, na relação de autonomia, a obediência não é o critério de bondade ou ser correção, a noção da criança sobre o que é justo ou injusto pode entrar em contradição com as regras da autoridade.

Na responsabilidade objetiva, ao considerar as regras impostas pelos adultos como obrigações categóricas, a avaliação das transgressões não toma por conta as intenções do ator, a regra deve ser obedecida independentemente das intenções que se tenha. Portanto, a bondade ou os motivos do ator não alteram o juízo sobre a maldade do ato, na medida em que este constitui uma transgressão de regra ou comando. Desse modo, a criança deste nível ignora os motivos do agente e julga segundo os resultados

materiais e as conseqüências físicas; de modo similar, ela avalia as ações segundo o grau do desvio do ato em relação à regra. A concepção oposta, a responsabilidade subjetiva em nível autônomo não se baseia na conseqüência externa ou das transgressões das regras fixas. A diferenciação entre processos psicológicos internos e acontecimentos externos permite compreender e avaliar os motivos e as intenções do agente. Neste nível, a criança prioriza a avaliação da intenção frente o resultado de uma ação.

Piaget (1994) estudou as concepções infantis da responsabilidade objetiva e subjetiva mediante entrevistas destinadas a avaliar a importância relativa atribuída às intenções do ator e a conseqüência do ato em situações de roubo, mentira ou desajeitamento (atos de desajeitado). Em cada caso, eram apresentadas às crianças histórias que estabeleciam um conflito entre conseqüência e intenções. Nas histórias sobre desajeitamento, se comparava um ato fortuito ou bem intencionado que provocava um dano material maior, com um ato mal intencionado que dava lugar a um dano material menor. Nas histórias sobre roubo, se comparava uma subtração, com um motivo altruísta, de um elemento maior e mais caro, com o roubo de um objeto menor, mas com uma motivação egoísta. Nas histórias sobre mentira, se comparava uma mentira sem intenção de enganar com uma grave distorção da realidade, e uma mentira qualquer com intenção de enganar. Pedia-se para a criança dizer qual era a mais errada e por quê.

Em cada um desses casos, segundo Piaget (1994), as crianças pequenas, do nível heterônomo, avaliam as ações de acordo com as conseqüências (responsabilidade objetiva), e as crianças maiores, do nível autônomo, julgam segundo as intenções (responsabilidade subjetiva). No nível heterônomo, as crianças consideram que, na história da criança desajeitada, é



mais grave um dano material maior bem intencionado que um dano material menor efetuado com más intenções; que o roubo altruísta de uma quantidade maior é pior que um de motivação egoísta de uma quantidade menor; e que a mentira é mais grave quando seu conteúdo se afasta da realidade.

Em linhas gerais, Piaget (1994) concluiu que a responsabilidade objetiva diminui com a idade, prevalecendo até mais ou menos sete anos e, após os nove anos, surge a responsabilidade subjetiva. A responsabilidade objetiva aparece nas relações unilaterais e, segundo as crianças desta fase, os atos são avaliados em função do resultado material e independentemente das intenções. Segundo os maiores, que julgam pela responsabilidade subjetiva das relações autônomas, só importa a intenção. Portanto, a responsabilidade objetiva diminui com a idade, prevalecendo a responsabilidade subjetiva. São dois processos distintos em que um precede, em média, o outro, no decorrer da evolução moral da criança, havendo um sincronismo entre elas.

Piaget (1994) observa que a responsabilidade objetiva prevalece entre as crianças pequenas devido à educação recebida. As avaliações das crianças são um produto da coação adulta que usa de muito rigor contra os prejuízos materiais. As regras impostas pelos adultos às crianças, verbal ou materialmente, são sentidas como uma obrigação. Como nos menores, a relação é heterônoma, as crianças aplicam as regras, pouco importando o sentido delas. O realismo moral aparece, deste modo, como o produto da coação e do respeito unilateral.

Somente quando a criança age de acordo com outra pessoa em cooperação ao invés de obedecer e quando consegue julgar em função das intenções, é que a responsabilidade subjetiva aparece. A consciência das intenções supõe, assim, a cooperação e o respeito mútuo. *É a passagem da*

*obediência para a cooperação*, fazendo-a perceber a ajuda e a compreensão recíprocas. Uma moral da reciprocidade e não da obediência. Essa é a verdadeira moral da intenção e da responsabilidade subjetiva.

Os temas adicionais estudados por Piaget (1994), que tratam da justiça retributiva e distributiva e sobre as noções de justiça, têm a finalidade de compreender a autonomia e a cooperação entre as crianças.

A evolução da moral heterônoma para a moral autônoma mostra que a autonomia conduz à justiça. Segundo Piaget (1994), a noção de justiça é um produto da cooperação e se desenvolve a partir do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças. O conceito de justiça é o que distingue o tipo de moral nascido nas relações de igualdade e entre as relações unilaterais de heteronomia. Piaget (1994) estudou dois tipos de justiça: retributiva e distributiva. A primeira se refere à relação entre o ato e a recompensa ou o castigo; a segunda, está ligada à igualdade ou desigualdade na divisão de recursos.

A justiça retributiva está diretamente ligada à coação adulta e a sanções que o adulto atribui, no caso de alguma infração, existindo, então, o fator de obediência e dever, constituinte da moral da coação. Como há a questão das sanções, estas são divididas em: expiatórias e por reciprocidade. A sanção expiatória é representada por uma repreensão, acompanhada de algum castigo. A sanção por reciprocidade é sentida pela ruptura do elo social.

A justiça distributiva se define pela igualdade, uma justiça aplicada entre iguais, constituinte da moral de cooperação.

Para estudar este aspecto do raciocínio infantil, Piaget (1994) apresentava para as crianças variadas histórias sobre transgressões, propondo uma série de castigos possíveis para cada uma delas e logo lhes perguntava

qual seria mais justo. Enquanto que os juízos das crianças pequenas eram expiatórios, os maiores preferiram o castigo por reciprocidade e, de acordo com seus juízos, os castigos deviam guardar uma proporção com o ato e ser, também, recíprocos, servindo assim para informar ao transgressor acerca das conseqüências de seu ato. No nível moral autônomo, os castigos eram considerados como algo restitutivo, isto é, como um modo de restaurar a situação ao estado que existia antes da transgressão.

Para os menores, a sanção mais justa é a que consiste em castigar, denominada expiatória; para eles, a punição é justa porque provém do adulto e é regra obedecer. Não precisa ter proporção entre a gravidade da falta e a sanção. O castigo é expiatório, pois as transgressões têm de ser castigadas e o propósito do castigo é o de infringir uma dor para que possa fazer o companheiro perceber a severidade do delito e assegurar sua obediência futura. Já entre os maiores, a sanção por reciprocidade é considerada como mais justa. O culpado é repreendido e o importante é fazê-lo compreender que o elo de solidariedade está rompido, logo, há ruptura do elo social e a reciprocidade tomou a decisão, uma exclusão, momentânea ou definitiva, do próprio grupo social. Há relação entre o conteúdo da punição e a natureza da falta e, também, há proporcionalidade entre a gravidade da falta e a punição.

Parece haver evolução com a idade, nos julgamentos de justiça retributiva, pois para os pequenos é necessária a repreensão pela sanção expiatória, e os maiores aprendem sobre as relações de reciprocidade.

Piaget (1994) também investigou os juízos em relação a dois tipos específicos de castigo: o castigo coletivo e a justiça imanente. Apresentavam-se às crianças três exemplos do primeiro caso. No primeiro exemplo, um adulto castiga um grupo inteiro por causa de uma transgressão cometida por

um ou dois membros, sem tentar descobrir a identidade dos culpados. As crianças de todas as idades consideram este castigo injusto. No segundo exemplo, o grupo castigado havia se negado a delatar o transgressor e algumas crianças aceitaram o castigo coletivo e outros o rejeitaram. Somente no terceiro exemplo de castigo coletivo se distinguiu entre os grupos de idade: nesta situação, o adulto tentava identificar e castigar o transgressor, mas, como não conhecia sua identidade, o adulto castigava o grupo inteiro. As crianças do nível de heteronomia aceitavam o castigo porque o consideravam uma reação necessária frente à transgressão, enquanto que os do nível autônomo o estimavam injusto.

O fato de as crianças crêem na justiça imanente reflete sua incapacidade para diferenciar entre o social e o físico. Assim, tomam como castigos os acontecimentos naturais que infligem um dano a uma pessoa que tenha cometido uma transgressão. Para as crianças heterônomas, as contravenções podem dar lugar a castigos que se aplicam mediante acontecimentos naturais.

A idéia de retribuição, no pensamento moral da criança heterônoma, elimina qualquer outra idéia de igualdade própria da justiça distributiva. Nessa forma de pensamento, a justiça está subordinada à autoridade do adulto e não se distingue entre distribuição eqüitativa ou justa e obediência ou retribuição. Pelo contrário, para a criança de moral autônoma, a idéia de igualdade como constitutiva da justiça invalida a justiça da obediência às regras e à autoridade. A criança de moral heterônoma aceita que a retribuição de recursos e recompensas pode ser determinada pelo grau relativo de obediência que se tem mostrado para com a autoridade do adulto; assim, um pai pode outorgar de modo legítimo maior recompensa a um filho que lhe

tenha obedecido que para o outro, que não tenha. Mas, se a criança participa de uma moral autônoma, considerará que a igualdade é a base mais justa para a distribuição de recurso.

De modo similar, sempre que existe conflito entre autoridade e igualdade, a criança de moral heterônoma elege a autoridade, enquanto que aquele cuja moral seja autônoma escolhe a igualdade. Segundo Piaget (1994), o primeiro considera justo os atos de uma autoridade, embora suponha desigualdades. Para avaliar esses juízos em relação à justiça distributiva, ele empregou situações específicas em que os pais designavam a uma das crianças mais tarefas que para o resto. Os pequenos aceitavam como justas estas designações desiguais, porque consistiam num comando de autoridade; portanto, não distinguiam de modo algum entre justiça e conformidade frente a regras e comandos. Para eles, o adulto é a lei e o que é justo é o que o adulto manda, porque emana do adulto, pois a justiça não é diferenciada da autoridade adulta. Há a ausência de justiça distributiva e prevalece a justiça retributiva. Os maiores julgam a justiça mediante o critério de igualdade constituinte da solidariedade entre as crianças, logo prevalece a justiça distributiva sobre a autoridade adulta, pois as crianças não obedecem ao adulto para prejudicar (denunciar) um colega. Predomina a igualdade, mesmo em oposição à obediência. Conforme a constituição da igualdade se estabeleça, esta cede lugar à equidade, situação em que se pensa em considerar a condição de cada um, por exemplo, em relação a necessidades, competências e circunstâncias.

A concepção de justiça como igualdade, própria da criança autônoma, se manifesta também em sua aceitação da legitimidade do castigo por reciprocidade entre crianças. Neste nível, se considera que uma criança deva

ser capaz de adotar represálias contra outra que tenha cometido alguma transgressão em seu prejuízo. Pelo contrário, a criança de moral heterônoma pensa que o castigo deve advir sempre de uma autoridade adulta.

Para finalizar suas investigações acerca da justiça, Piaget (1994) distinguiu três períodos de desenvolvimento: a justiça heterônoma, subordinada à autoridade adulta; a justiça do igualitarismo progressivo e a justiça da equidade.

A criança, até mais ou menos sete anos de idade, está subordinada à justiça heterônoma e imanente: é justo o que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade adulta, paralela com a moral heterônoma, que é a moral do dever e da obediência. Elas acreditam numa justiça automática emanando da natureza ou dos objetos. O justo confunde-se com o que é imposto pela lei, e a lei é inteiramente heterônoma e imposta pelo adulto.

O período compreendido entre mais ou menos oito a onze anos de idade é da chamada justiça do igualitarismo progressivo, caracterizada pelo desenvolvimento progressivo da autonomia e da igualdade sobre a autoridade. A crença na justiça imanente diminui, e o igualitarismo impõe-se progressivamente com a idade. As ordens do adulto não são aceitas com facilidade. A criança considera justo o que é igualitário.

A partir dos onze anos de idade, aproximadamente, inicia-se o período em que a justiça é considerada igualitária, caracterizada pelo sentimento de equidade. A criança não somente concebe os direitos iguais como analisa a situação particular de cada um, analogamente à moral do respeito mútuo e da autonomia. Isto significa não mais aplicar a todos a mesma sanção, mas considerar as circunstâncias pessoais de cada um. Tal atitude torna a igualdade mais eficaz.

Com relação ao desenvolvimento da noção de justiça, somente a autoridade adulta não basta para constituir o senso de justiça, porque o sentimento de justiça supõe autonomia. Não que o adulto nada influencie no desenvolvimento da noção de justiça, ele influencia sim, mas, praticando a reciprocidade com a criança, principalmente com exemplos e não apenas com palavras. Contudo, o sentimento de justiça se desenvolve, principalmente, por meio do respeito mútuo e da solidariedade entre crianças, pois, quando pequenas, elas não entendem as condições impostas pelo adulto, não têm clara noção do justo ou injusto, compreendem o sentimento de justiça na medida em que cresce sua autonomia, convivendo com outras crianças.

Dessa forma, Piaget (1994) conclui que a justiça supõe a autonomia e só se desenvolve com a progressão da cooperação e do respeito mútuo; de início, cooperação entre crianças, depois, cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera igual ao adulto. Essa é uma regra que se estabelece como condição de se manterem as relações sociais.

Para finalizar, ele observa duas morais distintas nas crianças, as quais são devidas a processos formados que geralmente se sucedem, sem constituírem estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro processo é a coação moral do adulto, coação que resulta da heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. Em segundo, há a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois há a fase de interiorização e generalização das regras e das ordens.

A *coação moral* é caracterizada pelo respeito unilateral, origem da obrigação moral e sentimento do dever: toda ordem, partindo de uma pessoa

respeitada, é o ponto de partida de uma regra obrigatória. Por consequência, essa moral do dever é essencialmente heterônoma. O certo é obedecer a vontade do adulto. O errado é agir pela própria opinião. Ela resulta do realismo moral.

Na fase intermediária, a criança não obedece mais somente às ordens do adulto, mas à regra em si mesma, a qual ela generaliza e aplica de maneira original.

Quando se chega à autonomia? Quando se descobre que a verdade, o certo, é necessário nas relações de respeito mútuo. Portanto, há *autonomia moral* quando a consciência considera como necessário um ideal, independentemente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrem, não há necessidade moral. Por isso toda relação com o outro, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando há o respeito mútuo para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado.

### 3.2 Eliot Turiel

Turiel (1983), em seu livro *The Development of Social Knowledge* estuda o desenvolvimento do conhecimento social, partindo da tese de que a vida social é orientada por processos racionais e que a construção de diferentes categorias fundamentais de conhecimento social começa na infância. Esta obra apresenta uma análise completa da teoria sobre o desenvolvimento do conhecimento social, tendo como perspectiva teórica o



modelo estrutural interacional, o qual está estritamente relacionado com os trabalhos de Piaget (1973) acerca do pensamento, estrutura e desenvolvimento.

A premissa fundamental do enfoque estrutural é que o pensamento não é visto como uma cópia do meio, pois o sujeito necessita da experiência para construir seu conhecimento, e, segundo o modelo interacional, o pensamento e o conhecimento ocorrem a partir da interação entre o indivíduo e o meio.

Assim, para Turiel (1983), o pensamento está organizado e se constrói a partir das interações da criança com o meio, e essas interações surgem a partir de sistemas organizados de pensamento (estruturas). As interações da criança com seu meio se baseiam na organização do pensamento, o qual já está presente (estágio de desenvolvimento). Portanto a relação entre o indivíduo e o meio é interativa no sentido de que a pessoa interpreta os acontecimentos mediante suas estruturas de pensamento. Um exemplo de como isto se manifesta é o modo como as crianças de diferentes níveis evolutivos respondem às mesmas tarefas intelectuais de formas diferentes.

Dentro da proposta estrutural, para que o pensamento se consolide, é preciso que forme sistemas organizados, com fronteiras estreitas e de acordo com certos domínios. Segundo esse modelo, o conhecimento social se organiza dentro dos domínios da moralidade e das convenções sociais (não se estende por todos eles). As variações de pensamento de uma pessoa podem surgir da diferenças dos domínios e do conhecimento (informativo e conceitual).

Essa proposta de separação de domínios (moralidade e convenção social) de conhecimento oferece uma base a partir da qual é possível compreender as interrelações entre pensamento, ação e conteúdo cultural. Este enfoque aborda, também, as características dessas interações e a forma como interferem no desenvolvimento, implicando mudanças seqüenciais na organização do pensamento nos diferentes domínios.

A análise dos domínios (da moralidade e da convenção social) constitui a premissa de que as crianças desenvolvem formas de pensar ou teorizar acerca do mundo social por meio de suas experiências nesse campo. As crianças formam teorias da organização da sociedade, as quais servem para entender o significado e a função das convenções sociais. Ao tentar entender os sistemas sociais, as pessoas atuam como cientistas, tentando observar regularidades e explicar sua existência.

O autor ressalta a importância que a cultura exerce nas atitudes dos indivíduos e verifica que o seu significado ou função ainda apresenta diferentes interpretações. Alguns concebem a cultura como algo homogêneo, como um conjunto integrado, e outros a caracterizam por sua diversidade. Para Turiel (1983), em ambos os casos a cultura é vista imbuída de uma função controladora e não existe verificação experimental a respeito da influência dela. Entretanto, não há uma unanimidade entre os teóricos.

Nesse livro, ao apresentar uma análise da moralidade e da convenção social, assim como um ponto de vista teórico acerca do desenvolvimento dos juízos sociais e, em particular, sobre a interpretação do raciocínio social segundo domínios específicos, Turiel (1983) diferenciou o raciocínio sobre temas morais e temas convencionais e concluiu que o conhecimento social é organizado *dentro* de domínios, e não *por meio* de domínios.

Este estudo se baseia no pressuposto de que o mundo social dos indivíduos inclui outras pessoas, relações entre pessoas e sistemas institucionalizados de interações. Turiel (1983) propõe que a criança estrutura o mundo social em três domínios do pensamento: pessoal (conceitos de pessoas), convencional (sistemas de relações e organizações sociais) e moral (juízos prescritos pela justiça, direitos e bem estar). Esses três domínios foram abordados em seus estudos, mas, empiricamente, Turiel (1983) analisou o domínio das convenções e da moralidade.

Para ele, crianças pequenas (pré-escolares) já são capazes de distinguir meras convenções sociais de princípios morais obrigatórios. Ele distingue os três domínios, citados anteriormente, os quais se desenvolvem paralelamente, desde a infância. O domínio convencional refere-se às regras sociais arbitrárias, tais como maneiras de comer com talheres ou sem talheres. O domínio moral refere-se aos preceitos morais propriamente ditos, isto é, tudo que implica o bem ou o mal da outra pessoa. Já o domínio pessoal é aquele em que a escolha não tem implicações sociais nem morais, tais como o corte de cabelo que uma pessoa adota.

Com relação especificamente ao domínio sócio-convencional e ao domínio moral: no primeiro, as condutas são uniformes, servem para coordenar interações sociais e estão vinculadas a contextos formados por sistemas sociais específicos. São baseadas em ações arbitrárias próprias de tais contextos, formadas pela participação em grupos sociais como a família, a escola e com os seus pares. As avaliações das convenções sociais se baseiam na ausência ou presença de regras. O domínio moral se refere aos juízos que prescrevem a justiça, os direitos e o bem estar, ou seja, o modo como as pessoas devem se relacionar. As prescrições morais não dependem do

contexto social, não estão definidas, são características inerentes às relações sociais, incluindo as experiências que implicam um dano para as pessoas, a violação de algum direito e os conflitos entre contravenções cometidas. As avaliações dos aspectos morais não se baseiam na presença ou ausência de regras, elas se distinguem não só por seus critérios de juízo, mas também por suas formas de julgamento.

Turiel (1983) elabora alguns passos para constituir seu paradigma, que consiste basicamente em, primeiro, elaborar uma lista de transgressões (por exemplo, empurrar uma criança do balanço e bater nela, comer com as mãos e não com o garfo e faca) e, em seguida, fazer questões relativas à: gravidade da transgressão, alterabilidade (possibilidade de mudança de regra), contingência (definição de uma autoridade), generalidade (validade em outros contextos). Seus resultados têm demonstrado que: os atos do domínio moral são julgados como transgressões mais graves do que os do domínio convencional (por exemplo, derrubar uma criança do balanço é considerado mais grave do que comer com as mãos, mesmo por crianças pequenas); que os atos morais não são alteráveis; que os atos morais não são contingentes à autoridade, prática social ou concordância do grupo; que os atos morais são julgados como errados em qualquer sociedade e os atos convencionais, somente onde há uma regra contra eles.

Os juízos morais aparecem antes que os convencionais e não podem ser modificados, enquanto que os convencionais podem. Sujeitos de diversas idades avaliam as regras morais como mais importantes que as regras convencionais. As crianças afirmaram que as transgressões morais mereciam mais castigos que as convencionais. Acontecimentos morais não são considerados contingentes à regra (não dependem de regras para ser

proibidos, são inerentes às regras) e geralmente se afirma que as transgressões desses tipos seriam más (ruins), mesmo se as regras não existissem.

O grupo de sujeitos maiores, a moralidade também é considerada como generalizável, pois eles afirmam que as transgressões continuariam sendo más num contexto diferente. Os menores, ao contrário, não demonstraram compreender essa dimensão dos juízos morais. Portanto, parece que a dimensão de não contingência moral se desenvolve antes do que de a generalização.

Foi constatado que as dimensões de autoridade e castigo eram importantes para os juízos sobre as práticas convencionais, mas não para as prescrições morais. De modo similar, se considerava que a ausência de um castigo tem a ver com a severidade com que se avaliavam as transgressões convencionais, mas não as morais. Deste modo, as crianças associam a autoridade e o castigo com a organização social existente. Isto implica que reconhecem a possibilidade de que coexistam certas variações em relação a aspectos não morais. Suas respostas sobre a alteração da regra indica que, de fato, compreendem as variações de estruturação social. Por isso, quando se esboça uma pergunta sobre a possibilidade de mudar uma regra dada, a maioria afirma que, se a regra for referente a aspectos convencionais, sim, mas, se for relativas a aspectos morais, não.

A partir das experiências vivenciadas pela criança, as mudanças internas possibilitam que os conceitos morais sejam formados, enquanto que os convencionais se formam por meio das experiências da criança na participação em grupos sociais, participação esta cuja natureza é arbitrária. A importância da autoridade nas prescrições morais não se baseia na estrutura

do grupo nem em pessoas específicas (como autoridades). A autoridade provém das inferências que podem se realizar a partir das ações e de suas conseqüências para as pessoas.

Os temas específicos associados com cada domínio diferem de uma cultura a outra, ou seja, uma cultura pode considerar certos temas como morais (obrigatórios, impessoais e inalteráveis) e outros como convencionais (alteráveis e específicos do contexto social). A relação entre o conteúdo de prescrições morais ou normas convencionais e os processos de juízo não se fundamenta no nível conceitual, mas é determinada culturalmente.

Turiel (1983) chega a duas conclusões: a primeira é de que as interrelações da criança com o meio são recíprocas, e a segunda, que os tipos de acontecimentos qualitativamente diferentes que a criança experimenta dão lugar a domínios de pensamento diferentes. As respostas não estão determinadas unilateralmente pelos estímulos e, portanto, o conhecimento não surge diretamente a partir da experiência. A criança obtém conhecimento atuando sobre os acontecimentos e abstraíndo (conceitos, noções) a partir deles, já que os indivíduos não se limitam a experimentar os eventos em que participam, mas selecionam, interpretam e sistematizam os elementos de suas experiências. As experiências estão relacionadas com o desenvolvimento e não são do mesmo tipo, pois existem diferentes formas de experiências sociais associadas ao desenvolvimento de cada domínio de conhecimentos.

Diante desse quadro, pode-se questionar sobre quais são as relações entre os elementos da interação social e a formação dos conceitos morais e convencionais. O sentido moral não corresponde ao pertencimento a um grupo; não se pode decidir se a pessoa faz parte de um grupo se ela decidir não fazê-lo. O domínio moral é uma condição inerente entre as pessoas, como

“não matar” ou “não roubar”. Entretanto, no sentido não moral, a exigência da conduta está diretamente relacionada com o pertencimento ao grupo. Por exemplo, para pertencer ao grupo de beisebol é preciso saber jogar beisebol.

As convenções sociais são condutas uniformes que coordenam as interações dos indivíduos dentro dos sistemas sociais. As convenções proporcionam às pessoas meios para saberem o que esperar de cada um e, portanto, servem para coordenar as interações entre elas, como os modos de cumprimento, formas de tratamento. As ações da convenção social simbolizam elementos da organização social e, como tais, são arbitrárias, existindo outras ações que podem cumprir funções similares. Isto é, uma unidade convencional pode desempenhar a mesma função simbólica que outra cumpre num sistema social diferente. As convenções se validam mediante um consenso e, portanto, dependem do contexto social, estritamente relacionado à organização social.

A diferença das convenções para as prescrições morais, é que estas não são percebidas como alteráveis mediante consenso, o que não significa que a moralidade seja fixa e inalterável, mas que a percepção da moralidade é histórica. No domínio moral, as ações não são arbitrárias, são determinados por fatores inerentes às relações sociais, não a uma forma particular de organização social. As teorias morais formadas pelos indivíduos se baseiam em conceitos acerca do bem estar das pessoas, de seus direitos e da justiça.

As convenções fazem parte de um sistema de organização com objetivos variados e abstratos. Fora do contexto desse sistema, os atos são arbitrários enquanto não existe uma razão para se comportar de uma maneira ou de outra. Assim, os significados e as funções das convenções são contextualizados, pois estão estritamente relacionados com o sistema social, no momento em que aparecem.

É mais provável que os adultos é que transmitam instruções ou diretrizes explícitas a respeito do modo como a criança deve se comportar nas situações. Porém, este processo de transmissão não explica ou determina por completo a forma como as crianças interpretam os acontecimentos sociais ou como sentem sua influência. É necessário ir além do nível de análise que considera unicamente as supostas acomodações a instruções, diretrizes e regulamentos transmitidos por outras pessoas ou pelo sistema. Deve-se levar em conta o modo como a criança interpreta os acontecimentos totais e, o que é mais importante, as características das interações entre as pessoas.

Portanto, cada domínio tem diferentes caminhos de desenvolvimento. Isso significa que as crianças começam a formar, por exemplo, juízos morais diferentes numa idade tenra, graças a suas interações sociais e que, ao crescerem, estes juízos podem transformar-se em outros qualitativamente diferentes, conservando até mesmo sua qualidade moral.

Uma das conclusões desse estudo de Turiel (1983) é que a criança começa a formar conceitos sociais numa idade tenra, evidenciando em seus critérios de juízo como definidores dos domínios de conhecimento numa ampla gama de idades. Junto a essa conservação de critérios, aparecem diferenças relacionadas com a idade na organização do raciocínio dentro de um domínio. Portanto, a proposta de que a experiência influencia no desenvolvimento, implica que a familiaridade prévia da criança com a tarefa ou com o tema interfere em seus juízos.



### 3.3 De Piaget a Turiel

Piaget (1994) e Turiel (1983) alertaram para a importância das relações que o indivíduo estabelece com o meio social. A consciência e as ações morais se constroem a partir das ações da pessoa sobre o meio e de suas interações com ele.

Piaget (1994) observou duas formas distintas da moral nas crianças, distinção que permite entender o modo como ela se relaciona com os indivíduos. O primeiro é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. Em segundo há a cooperação, que resulta na autonomia.

Na coação moral, caracterizada pelo respeito unilateral, a influência do adulto perante a criança é muito grande, pois, nesta fase, toda ordem ou regra partindo do adulto constitui um dever moral. Se, para a criança, o certo é obedecer ao adulto e seguir o que ele dita, esse adulto precisa saber o tipo de interação estabelecida com essa criança, porque ela estará aprendendo e reproduzindo o que lhe ensinam. Desse modo, o adulto é muito importante na formação da criança pequena.

Somente quando a criança age de acordo com outra pessoa em cooperação e respeito mútuo, e quando percebe que a ajuda e a compreensão recíprocas são necessárias que ela experimenta interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratada. A criança que estabelece uma relação violenta de discriminação o faz porque não percebe a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratada.

Turiel (1983) considera que a relação entre o indivíduo e o meio é interativa no sentido de que a pessoa interpreta os acontecimentos mediante

seu conhecimento social. Desse modo, o indivíduo constrói formas diferentes de pensar e raciocinar a respeito de temas morais e de temas sócio-convencionais. Por isso ele concluiu que o pensamento é organizado dentro dos domínios moral e convencional. Dentro dessa proposta, dependendo da forma como o indivíduo interpreta e organiza seu pensamento, pelos domínios de conhecimento, entenderemos a forma como julga uma conduta social, por meio do critério do domínio moral ou convencional.

De acordo com essas teorias, a discriminação entre as pessoas é fruto das relações sociais entre os indivíduos. Essas relações são condutas sociais construídas a partir da interação com o meio social. Poderemos entender melhor como são estabelecidas essas relações a partir das contribuições de Piaget (1994) sobre a teoria da moralidade, quando explica a moral de coação e de cooperação, e de Turiel (1983) sobre a teoria dos domínios, quando relaciona experiência, conhecimento e ação social.

#### 4. Procedimentos Metodológicos

Nos trabalhos de desenvolvimento moral, tem-se empregado diferentes metodologias, que incluem estudos observacionais, experimentos controlados e um tipo de entrevista denominada método clínico (DELVAL, 2002). O método empregado por Turiel (1983) tem sido a observação e o método da entrevista clínica.

A entrevista clínica é um dos métodos projetados originalmente por Piaget (1926) e consiste em averiguar, indiretamente, *o que* e *o modo como* um indivíduo pensa acerca de determinadas ações. Esse tipo de entrevista descreve a organização e as mudanças evolutivas do pensamento, quer dizer, o modo como o indivíduo pensa. Portanto, por meio dele, são obtidos dados sobre os processos de raciocínio e, não, simplesmente, sobre suas conclusões.

O método clínico, como meio de obter informações sobre os processos de pensamento, consiste basicamente na apresentação verbal, ao sujeito, de histórias envolvendo situações referentes a um tema específico de interesse do pesquisador, para que o sujeito diga o que pensa a respeito dessas ações. Ou seja, no caso sobre a investigação sobre o desenvolvimento do conhecimento social, resolvem-se problemas apresentados verbalmente e as perguntas giram em torno dos problemas apresentados; se necessário, faz-se uso da observação.

A presente pesquisa utiliza a observação e a entrevista clínica como instrumentos de coleta de dados. Esta escolha se deu porque estes procedimentos se mostraram adequados nesta área de estudo (NUCCI e NUCCI, 1982; NUCCI e TURIEL, 1978; NUCCI, TURIEL e ENCARNACION-GAWRYCH, 1983; e SMETANA, 1984). Analisada também por Carvalho et al

(2004), a entrevista com crianças é apontada como o principal instrumento de coleta de dados, quando se objetiva apreender as concepções e percepções das crianças sobre determinada situação.

A entrevista contém, como tema, histórias referentes a verbalizações, condutas e situações ocorridas entre as crianças na própria escola.

#### 4.1 Escola

A escola escolhida<sup>3</sup> se encontra no interior do Estado de São Paulo, localizada na região noroeste, cerca de 450 km da capital, em uma cidade de médio porte com aproximadamente 400 mil habitantes. Essa escolha se deu pela facilidade de acesso da pesquisadora à escola e por, anteriormente, ter sido voluntária nessa mesma escola, já tendo sido estabelecida uma relação de confiança e tranquilidade por parte da direção em relação à pesquisadora.

É uma escola Municipal de Educação Infantil, composta por três turmas no período da manhã e três turmas no período da tarde. Foram escolhidas as turmas do período da manhã para a coleta de dados.

#### 4.2 Participantes

O grupo estudado é formado pelas turmas de Jardim I e II e Pré-escolar, de uma escola municipal da Educação Infantil, composta por crianças com idade média de 55,8; 66,1; 77,6 meses, respectivamente, integrantes de famílias com renda entre um e sete salários mínimos.

---

<sup>3</sup> Em anexo (A) o mapa da escola.

Tabela <sup>4</sup> 1 - Porcentagem e freqüência dos participantes por turma e gênero.

Turma	Meninos		Meninas		Participantes	
	f	%	f	%	f	%
observação						
Jardim I	14	53,8	12	46,2	26	33,7
Jardim II	11	47,8	12	52,2	23	29,8
Pré	14	50	14	50	28	36,4
Total	39	50,6	38	49,4	77	100
entrevista						
Jardim I	13	39,4	7	28	20	34,5
Jardim II	10	30,3	6	24	16	27,6
Pré	10	30,3	12	48	22	37,9
Total	33	56,9	25	43,1	58	100

Na fase de observação, todas as crianças das três turmas escolhidas estiveram sob o olhar da pesquisadora, mas somente as crianças que tiveram o consentimento do responsável foram selecionadas para a entrevista, perfazendo um número total de 58 crianças. As observações duraram cerca de quatro semanas e as entrevistas compreenderam cerca de dez semanas. Participaram da fase de entrevista 33 meninos (56,9%) e 25 meninas (43,1%).

A observação como instrumento de coleta de dados foi realizada da seguinte forma: a pesquisadora circulava livremente entre as crianças, no pátio da escola e no refeitório, para observar, conversar e anotar condutas de conflitos. As observações compreenderam o período de um mês, sendo duas vezes por semana em cada turma, fazendo um total, aproximadamente, de oito horas de observação em cada situação escolhida, tanto no parque e no refeitório, como em cada sala de aula. As observações foram transcritas e

<sup>4</sup> Os dados de todas as tabelas apresentadas neste trabalho foram coletados pela própria pesquisadora.

calculadas, por sala de aula, usando as frequências e porcentagens dos conflitos ocorridos no pátio e no refeitório da escola.

Os conflitos apareceram de diversas maneiras e, nas três salas analisadas, eles se dividiram assim: 44% estavam ligados à disputa do balanço, sendo que desse total 27,5%, ocorreram no jardim I; 35%, no jardim II; e 37,5%, na pré-escola. A tabela 2 mostra as frequências e porcentagens dos conflitos, por turma.

Tabela 2 - Frequência e porcentagem dos conflitos ocorridos no pátio e refeitório da escola, por sala de aula.

Conflitos	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Disputa do balanço	11	27,5	14	35,0	15	37,5	40	44,0
Disputa por brinquedo	5	35,7	6	42,9	3	21,4	14	15,4
Brigas com agressão	3	30,0	5	50,0	2	20,0	10	11,0
Disputa pela comida	6	33,3	2	11,1	10	55,6	18	19,8
Outros	4	44,4	3	33,3	2	22,2	9	9,9
Total	29	31,9	30	33,0	32	35,2	91	100,0

A escolha da disputa do balanço no parque, para ser apresentada às crianças como exemplo de situação de conflito, foi determinada pela sua alta frequência nas observações e pelo fato de que, nosso intuito era construir uma história com um desenho que ilustrasse uma situação de familiaridade para a criança. A partir desta primeira etapa do trabalho, pudemos escolher e construir a história e o desenho apresentado às crianças.

#### 4.3 Instrumentos

A entrevista semi-estrurada foi o instrumento utilizado neste trabalho. Nesta abordagem, o entrevistador segue um pré-roteiro estabelecido, porém

as perguntas feitas ao entrevistado podem ser respondidas dentro de uma conversa informal. Esta se baseou nos acontecimentos retirados das atividades das próprias crianças investigadas. Para esta construção foram dados os seguintes passos: primeiro, as crianças foram observadas no período de convivência, foram anotadas as situações recorrentes e foi observado quais situações causava conflitos entre elas. De posse deste material, foram construídas as histórias-estímulo com o desenho ilustrado, um com personagens femininos para as meninas (APÊNDICE A e D), e outro com personagens masculinos para os meninos (APÊNDICE B e E), sobre o tema da história (MARTINS, 1986).

O desenho ilustrado tem a finalidade de contrabalançar o efeito da memorização da história-estímulo, recurso utilizado, principalmente, com crianças pequenas.

Inicialmente foi contada a história-estímulo na presença do desenho, para, logo depois, pedir para a criança repeti-la, a fim de checar sua compreensão. Em seguida foram feitas as perguntas que constituíram a entrevista, composta por oito questões principais. Eram oito questões principais porque cada pergunta era combinada com a questão aberta: por quê?

A primeira pergunta se refere à escolha do personagem da história numa dada situação. A segunda pergunta avalia o julgamento moral da criança e as quatro seguintes empregam o método de Turiel (1983) para analisar a gravidade da conduta, contingência, relatividade e jurisdição das regras. A questão de número sete se refere à figura que as crianças consideram como significativa para lhes ensinar o que é certo e errado. Por

fim, oitava e última questão se refere à atitude da própria criança nesta mesma situação.

As questões que se referem à atitude do personagem na história a respeito do evento social avaliado e à atitude que a criança tomaria, examinam primeiro o pensamento dela em relação ao outro e, depois, em relação ao pensamento de seu próprio do ponto de vista.

As questões que dizem respeito aos critérios de julgamento abordam a contingência da regra, a relatividade da regra, a avaliação da gravidade da regra e a jurisdição da autoridade, avaliando como as crianças realizam seus julgamentos de eventos sociais, se pelas características arbitrárias ou pelas propriedades intrínsecas.

A contingência da regra permite avaliar se, para a criança, para uma regra ter validade, esta depende de leis escritas, do consenso da população, ou se é certa por suas características intrínsecas; a relatividade da regra, verificar se a regra para ser aplicada dependente do local ou tempo; a avaliação da gravidade da regra, permite analisar a gravidade da transgressão numa escala de um a cinco; por fim, a jurisdição de autoridade permite investigar se os agentes escolares têm autoridade para permitir que a criança cometa uma transgressão (TURIEL, 1983).

Temos, também, uma questão de avaliação geral do ato, questionando se a criança considera o evento social relatado certo ou errado, e uma questão sobre *como* ou *quem* ensinou a regra a respeito da transgressão para a criança.

A estrutura de justificação é pesquisada por meio de uma pergunta aberta que questiona a criança sobre porque é errada (ou certa) a transgressão relatada na história-estímulo.



#### 4.4 Procedimentos

Foi realizado um contato prévio com a Secretaria Municipal de Educação, no qual foi encaminhada a solicitação ao Supervisor de Ensino, que conduziu a autorização à responsável pela Unidade Escolar. Esta organizou, junto com a pesquisadora, uma reunião com os pais ou responsáveis, expondo os procedimentos e finalidades da pesquisa, para colher autorização da mesma. De posse dessa autorização, foram planejados, com a direção e professoras, os dias e horários para a coleta de dados. A autorização dos pais ou responsáveis se encontra no APÊNDICE C (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Para que houvesse familiarização das crianças com a pesquisadora, e vice-versa, ocorreu o período de convivência, utilizado para formular a história com o desenho ilustrado.

O tema da história, o desenho ilustrado e o questionamento foram sistematizados após as observações, pois, somente após termos averiguado os tipos de verbalização, conduta e situações em que essas crianças mais se envolviam, é que foi possível abordar o tema, tornando-o familiar para facilitar à criança a tarefa de pensar e responder sobre a história.

a) 1ª Fase – Observação de atividades livres: as observações foram realizadas no pátio da escola, com a livre circulação da pesquisadora entre as crianças, para observar, conversar e anotar condutas de conflitos. As observações compreenderam o período de um mês, duas vezes por semana em cada turma (período de convivência).

O método de observação utilizado chama-se narrativo; ele descreve os eventos comportamentais tal como eles ocorrem, preservando as suas seqüências temporais, propiciando informações numerosas e detalhadas sobre os comportamentos em estudo. Dessa forma, o pesquisador primeiro registra os eventos observados e só depois seleciona, classifica e analisa os comportamentos. A técnica utilizada do método narrativo abarca o "Registro Anedótico", caracterizado principalmente pela observação e posterior registro dos eventos considerados relevantes pelo observador, vistos em relação aos objetivos da investigação. Tal técnica possibilita a elaboração de definições após o registro propriamente dito (DESSEN; BORGES, 1998).

b) 2ª fase - Critérios para seleção ou recrutamento dos indivíduos: todas as crianças que tiveram o consentimento do responsável foram selecionadas para a entrevista.

c) 3ª fase - Entrevista: as entrevistas foram realizadas num ambiente confortável e silencioso, como a sala de aula ou a biblioteca. A pesquisadora conduziu cada criança de sua sala dos professores e entrevistou-a individualmente, explicando o procedimento a ser tomado; esta apresentou as histórias ilustradas e questionou as crianças a respeito delas. O conteúdo da história foi carregado do conflito observado no período de convivência, ou seja, o conflito tinha conteúdo familiar. Houve um questionamento sistematizado acerca do conteúdo de cada história, em forma de perguntas. O tema da história foi relacionado com as verbalizações e condutas em situações cotidianas. As entrevistas foram gravadas.

#### 4.5 Formas de registro e análise dos dados

Os dados obtidos das crianças foram coletados por meio da observação e de entrevistas semi-estruturadas e gravadas, que, posteriormente, foram transcritas. Este material foi analisado por meio do modelo social cognitivo dos domínios.

Em ambos os instrumentos, foi analisado o discurso das crianças, objetivando apreender as formas e evolução de pensamentos e condutas de discriminação, visando conhecer, inclusive, como categorizam esta conduta, seu julgamento sócio-moral. O modelo social cognitivo dos domínios avalia as razões dos participantes para os atos pesquisados e categoriza as razões deles para os julgamentos das ações.

#### 4.6 Considerações éticas

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, em 13 de abril de 2006 (ANEXO B).

## 5. Resultados e Discussão

Com a finalidade de avaliar *o que* e *o modo como* um indivíduo pensa acerca de determinadas ações, aqui, especificamente, sobre a discriminação numa situação dada, a disputa do balanço no parque da escola, analisaremos as questões propostas sobre o tema da história relacionado à escolha de uma criança em tirar outra do balanço devido suas características físicas, negra ou gorda.

Com relação à escolha que o personagem da história faria, a criança gorda teve 19% e a criança negra 39,7% da escolha entre as crianças das turmas do jardim I, do jardim II e da pré-escola. Com relação à opção da própria criança, houve 55,2% das crianças que não responderam; dentre as que responderam 13,8% escolheram criança gorda; 19%, a criança negra das turmas do jardim I, jardim II e pré-escola (Tabela 3). A maioria das crianças escolheram a criança negra e optaram por uma conduta preconceituosa racista.

Tabela 3 - Criança escolhida da história e por opção, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Na história								
Neutra	8	33,3	8	33,3	8	33,3	24	41,4
Gorda	4	36,4	1	9,1	6	54,5	11	19,0
Negra	8	34,8	7	30,4	8	34,8	23	39,7
Por opção								
Não respondeu	8	25,0	8	25,0	16	50,0	32	55,2
Neutra	6	85,7	1	14,3	0	0	7	12,1
Gorda	1	12,5	4	50	3	37,5	8	13,8
Negra	5	45,5	3	27,3	3	27,3	11	19,0

Ao tratarmos da questão no qual a criança precisava escolher o que ela própria faria, 55,2% se recusaram a responder, diferentemente do que ocorreu na primeira questão, no qual o ato de escolha é atribuído ao personagem da história; neste caso, não houve abstenção. É observada uma dificuldade da criança em construir sua própria ação. Essa dificuldade foi conceituada por Piaget (1994), que observou dois planos do pensamento moral na criança: isso seria consequência de o pensamento moral teórico ou verbal (quando a criança o utiliza para julgar atos de outrem) estar em atraso em relação ao pensamento moral efetivo (que se constrói com a ação), pois o pensamento e ação constituem aspectos distintos. Ou seja, as crianças não encontraram dificuldade em julgar o outro, já que não houve abstenções, mas, quando se perguntou sobre sua própria ação, elas encontraram muita dificuldade, com 55,2% de recusa em responder.

Keasey (1977) analisou o julgamento do ator quando era o próprio sujeito ou outro indivíduo qualquer. Seus resultados mostraram que as crianças distinguiram a manipulação "eu/outro", pois as do jardim de infância usaram mais a intencionalidade em julgamento na condição "eu" do que na condição "outro", porque primeiro percebem a intencionalidade no outro e, depois nelas mesmas. Esse estudo sugere que o julgamento da intencionalidade apareça por volta dos três ou quatro anos de idade, apontando que a intenção direciona a criança a tomar consciência dela mesma e dos outros.

Nucci (2000) evidenciou que a moralidade começa na primeira infância, com um foco sobre questões de dano a si mesmas e a outrem. Crianças em idade pré-escolar preocupam-se bastante com sua própria segurança e compreendem que é objetivamente errado ferir os outros. Mesmo crianças de

3 anos de idade entendem que é errado bater e ferir alguém, ainda que não haja uma regra para isso, já que a moralidade de crianças pequenas não é ainda estruturada pela compreensão de justiça como reciprocidade. Justiça, para a criança pequena, é freqüentemente expressa em termos de necessidades pessoais e do sentimento de que não se está ganhando aquilo que se merece. Ou que as ações de alguém fizeram a criança experimentar algum dano. Por volta dos 10 anos, quase todas as crianças já construíram um entendimento de justiça com reciprocidade (tratar os outros como se gostaria de ser tratado), mas ainda têm dificuldades em coordenar seu sentimento de justiça com noções de equidade.

Analisando o gênero quanto à escolha que o personagem da história faria, 18,2% das crianças do sexo feminino optaram pela criança gorda, e 34,8%, pela criança negra; o sexo masculino apresentou escolha de 81,2% pela criança gorda e 65,2%, pela criança negra. Quanto à opção da própria criança, 59,4% do sexo feminino e 40,6% do sexo masculino não responderam. Dentre as que responderam, 25% do sexo feminino escolheram a criança gorda e 27,3%, a criança negra; enquanto 75% das crianças do sexo masculino optaram pela criança gorda e 72,7%, pela criança negra. Os meninos optaram mais por uma conduta de discriminação que as meninas. A tabela 4 mostra a escolha da criança pelo personagem da história e pela própria opção, por gênero.

Tabela 4 - Criança escolhida da história e por opção, por gênero.

	Feminino		Masculino		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Na história						
Neutra	16	66,7	8	33,3	24	41,4
Gorda	2	18,2	9	81,2	11	19,0
Negra	8	34,8	15	65,2	23	39,7
Por opção						
Não respondeu	19	59,4	13	40,6	32	55,2
Neutra	2	28,6	5	71,4	7	12,1
Gorda	2	25,0	6	75,0	8	13,8
Negra	3	27,3	8	72,7	11	19,0

Murray-Close et al. (2006) sugere que as meninas julgam a agressão física e a agressão entre os pares como atos mais injustos que os meninos e, também, que as meninas fazem julgamentos morais baseados em cuidados. Os meninos tendem a acreditar que a agressão física é relativamente normativa e apropriada. Meninas percebem o dano da agressão como resultado do rompimento das relações interpessoais e julgam a agressão entre os pares no domínio moral, ao passo que, os meninos, em contraste, julgam a agressão física e entre os pares no domínio convencional. O autor sugere que, durante os primeiros anos da escola primária, as meninas julgam moralmente mais que os meninos quando este ato resulta num dano.

Arsênio e Gold (2006) reportam a moralidade de crianças e adolescentes como exercendo um papel significativo em seus comportamentos, e associa a quantidade e qualidade das agressões que as crianças experimentam como fatores de risco. Estas crianças agressivas compreendem a natureza moral das circunstâncias da sua vida e entendem que seus atos podem promover e manter seu próprio padrão agressivo.

Na seguinte questão foi perguntado a elas o porquê da criança escolhida, primeiro referente ao personagem da história e, logo após, o porquê da própria escolha. Utilizamos nesta questão, como em outras nas quais perguntamos a justificativa da resposta, a classificação das justificativas em categorias, segundo Martins (1991). A justificativa das respostas usadas pelas crianças é uma das peças-chave da teoria de desenvolvimento do conhecimento social de Turiel (1983).

No modelo de Martins (1991), primeiramente foram classificados todos os tipos de justificativas usadas pelas crianças, os quais formaram um conjunto de 10 categorias: danos e justo, relacionados ao domínio moral; prudência social e pessoal, convenção, punição e obediência, relacionadas ao domínio sócio-convencional; e as categorias indiferenciadas, outras e não sabe, sem uma classificação significativa. Após essa classificação, foram calculadas as frequências observadas e as porcentagens de cada uma das categorias de justificação, por série e/ou por gênero.

Utilizando o modelo de categorias de Martins (1991), as razões pela escolha das crianças foram codificadas e categorizadas, assim como calculadas as frequências e porcentagens de cada categoria pela pesquisadora. Tais categorias, utilizadas no presente estudo, são apresentadas no quadro 1, juntamente com os exemplos dados pelas crianças:



Quadro1 – categorias com os exemplos

categorias	exemplos
Vontade	"Porque ela quer balançar".
Respeitar a vez	"Espera acabar".
Aparência não agrada	"Porque é o mais feio".
Respeitar as regras	"Porque o amigo pede, ele espera, nós sai, aí, deixa ele balançar".
Não permite outros usufruírem	"Porque ela não quer deixar ela balançar".
Usufruir igualmente	"Porque ele não balançou".
Fazer outra atividade	"Ela (a prof.) fala pra brincar com os brinquedos da classe".
Outras para autoridade	"Porque ela fala que é falta de educação".
Autoridade pune	"Porque põe de castigo".
Resposta difusa	"Não sei".
Outras respostas	"Porque briga e bate".

Em relação à justificativa para a escolha do personagem da história em tirar o colega do balanço, 36,2% tirariam pela própria "vontade", como mostrou Piaget (1994) quando evidencia que a criança pequena justifica seus atos não em função da intenção do ator, mas, segundo Nucci (2000), conforme sua necessidade pessoal. Quanto à resposta "aparência não agrada", somente as crianças da pré-escola usaram-na para explicar a escolha da criança, com 6,9%. Constatou-se o início de um juízo de valor, em relação à criança negra ou gorda, a partir da pré-escola, idade média de seis anos. Segundo La Taille (2000), as *representações de si* são importantes porque formam a identidade de cada pessoa, e por serem sempre valorativas, possibilitam uma leitura valorativa de si próprio e dos outros, permitindo a consolidação como ser humano. Os dados mostram que as crianças da pré-escolar começam a reconhecer o outro como diferente e independente dele. As respostas "usufruir igualmente" e "não permite outros usufruírem" somam

17,3% das respostas e se encontram na categoria “justo” de Martins (1991), pois são respostas que fazem referência à manutenção de direitos entre as pessoas, dentro do domínio moral de Turiel (1983). Notamos um número expressivo de respostas sem uma classificação significativa, com 25,9% como “resposta difusa”, e 13,8% como “outras respostas” (Tabela 5).

Tabela 5 - Escolha (personagem) do por que da criança escolhida, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Vontade	10	47,6	4	19,0	7	33,3	21	36,2
Aparência não agrada	0	0	0	0,0	4	100	4	6,9
Usufruir igualmente	0	0	1	33,3	2	66,7	3	5,2
Não permite outros usufruírem	3	42,9	3	42,9	1	14,3	7	12,1
Resposta difusa	5	33,3	6	40,0	4	26,7	15	25,9
Outras respostas	2	25,0	2	25,0	4	50,0	8	13,8

Quanto à justificativa da escolha que ela (ele) própria (o) faria se fosse ela (ele) que quisesse usar o balanço, 15,5% das crianças “respeitariam a vez”, e esta resposta é crescente conforme a idade. As respostas “não permite outros usufruírem”, “fazer outra atividade” e “respeitar a vez” somam 34,4%. São respostas que fazem referência à manutenção de direitos entre as pessoas e estão relacionadas ao domínio moral, segundo a teoria de desenvolvimento do conhecimento social de Turiel (1983), encaixando-se na categoria “justo” de Martins (1991). As respostas “outras para autoridade”, com 6,9%, são de obediência à autoridade, dentro da categoria “obediência” de Martins (1991), relacionada ao domínio sócio-convencional. A resposta “vontade”, com 10,3%, se relaciona à necessidade pessoal, explicada por Nucci (2000). Novamente a opção “aparência não agrada” aparece como explicação somente na pré-escola, com 6,9%. Notamos um número

expressivo de respostas sem uma classificação significativa, com 31% como “resposta difusa” e 10,3% como “outras respostas” (Tabela 6).

Tabela 6 - O que ela faria, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Vontade	1	16,7	3	50,0	2	33,3	6	10,3
Aparência não agrada	0	0,0	0	0,0	4	100	4	6,9
Não permite outros usufruírem	3	60,0	2	40,0	0	0,0	5	8,6
Fazer outra atividade	2	33,3	4	66,7	0	0,0	6	10,3
Respeitar a vez	2	22,2	3	33,3	4	44,4	9	15,5
Outras para autoridade	0	0,0	2	50,0	2	50,0	4	6,9
Resposta difusa	9	50,0	2	11,1	7	38,9	18	31,0
Outras respostas	3	50,0	0	0,0	3	50,0	6	10,3

Lee-Manoel et al (2002) procuraram avaliar o julgamentos de atratividade física e encontraram ligações entre afeto, julgamento de atratividade e avaliações comportamentais bem estabelecidas em crianças de 5 anos, indicando que o efeito do estereótipo torna-se menor à medida que aumenta o grau de informação sobre a pessoa que está sendo julgada.

Nos dados referentes ao julgamento do comportamento em tirar o colega do balanço, foi perguntado: “É certo ou errado tirar o amigo do balanço?”. 87,9% das crianças responderam que o personagem da história fez uma coisa errada, ou seja, consideraram o fato de tirar o colega do balanço uma conduta injusta. Entendemos que praticamente todas as crianças consideram o evento social apresentado como uma transgressão (Tabela 7).

Tabela 7 - Frequência e porcentagem do julgamento da conduta, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Consideram errado	15	71,4	15	29,4	21	41,2	51	87,9
Consideram certo	5	29,4	1	14,3	1	14,3	7	12,1

Em um estudo com crianças nos 1º, 4º, e 7º graus, Killen e Stangor (2001) indicaram que a maioria dos estudantes (95%) julgou errado excluir um membro de um grupo somente por causa de gênero ou raça.

Nesdale e Brown (2004) reportam o fato de as crianças de seis anos de idade rejeitarem o outro baseadas nas características grupais. Elas preferem qualidades negativas do próprio grupo a qualidades positivas de um grupo estigmatizado. Os autores propõem que crianças que experimentam exclusão podem demonstrar comportamento preconceituoso para com seus pares, porque perpetuam um ciclo de atitudes negativas entre os mesmos. Indicam, porém, que com o aumento da idade, tende a diminuir o julgamento de um indivíduo em função de seu grupo, passando a um julgamento mais pelas qualidades individuais.

Quanto à justificativa do julgamento em considerar a conduta errada, 29,3% das crianças sabem que existe uma regra para ser respeitada (a regra para usar o balanço); 12,1% justificaram com "respeitar a vez"; 17,2%, com "respeito às regras". Por sua vez, também se referindo a uma regra, somente crianças da pré-escola responderam "não respeitam a regra", com 5,2%. Estas respostas fazem referência ao modo como a criança deve se comportar nas situações com justiça, fazendo parte do domínio moral, dentro da categoria "justo" de Martins (1991), pois apelam para o que é justo, na

questão de direitos, deveres e bem-estar. Estas crianças percebem que todas têm o direito de usar o balanço, por isso existem regras, para que todos o usem de forma igualitária e justa. E 8,6% das crianças optaram pela resposta “vontade”, apelando para a necessidade pessoal. Notamos um número expressivo de respostas sem uma classificação significativa, com 37,9% como “resposta difusa” e 19% como “outras respostas” (Tabela 8).

Tabela 8 - É certo ou errado, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Vontade	1	20,0	2	40,0	2	40,0	5	8,6
Respeitar a vez	0	0,0	2	28,6	5	71,4	7	12,1
Respeito a regras	2	20,0	2	20,0	6	60,0	10	17,2
Não respeita regras	0	0,0	0	0,0	3	100	3	5,2
Resposta difusa	13	59,1	5	22,7	4	18,2	22	37,9
Outras respostas	4	36,4	5	45,5	2	18,2	11	19,0

Killen (2007) explica que adolescentes argumentam que a discriminação é injusta baseados na justiça social e que crianças o fazem baseadas em sociedade de grupo, recorrendo à justiça, igualdade e direitos.

Na próxima questão, foi avaliada a gravidade da conduta e, para tanto, utilizamos uma escala de cinco pontos, para que a criança atribuisse o valor de 1 para “muito certo” indo até o valor de 5 para “muito errado”. O resultado da análise de variância não mostrou efeito significativo para turma ou para gênero, isto é, todas as crianças julgam a transgressão como errada (Tabela 9).

Tabela 9 – Média e desvio padrão da gravidade da transgressão por turma e gênero.

	Média	DP
Jardim I	3,70	1,83
Jardim II	4,50	1,36
Pré	4,36	1,43
Feminino	4,15	1,59
Masculino	4,19	1,59

Esta questão trata do critério de julgamento referente à contingência da regra. Foi perguntado às crianças: “Se ninguém falasse que é errado tirar o amigo do balanço, pode tirar?”. Com esta pergunta, queremos saber se as crianças consideram o ato errado em si mesmo, como algo que deva ser proibido por suas conseqüências intrínsecas, ou errado por ter leis e regras proibindo-o. O resultado sobre a avaliação da contingência mostrou-nos que 75,9% das crianças consideram que não se pode praticar essa transgressão, mesmo que não exista proibições ou leis. A maioria das crianças do jardim I, do jardim II e da pré-escola consideraram que este ato não poderia ser feito, mesmo que não fosse proibido ou que não existissem regras a respeito, mas, cerca de 15,5% das crianças consideraram as transgressões como permissíveis se não fossem proibidas. Dessa forma, para elas o ator da história poderia ter feito o fato relatado se não houvesse regras ou leis impedindo (Tabela 10).

Tabela 10 – Contingência da regra, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Poderia mudar	2	22,2	2	22,2	5	55,6	9	15,5
Não poderia mudar	14	31,8	13	29,5	17	38,6	44	75,9
Não responderam	4	80,0	1	20,0	0	0,0	5	8,6

As crianças explicaram por que consideram que não se pode praticar essa transgressão, mesmo que não existam as proibições. As respostas indicam que houve grande dificuldade de compreensão, pois 58,6% das crianças optaram pelas “respostas difusas” e 20,7%, por “outras respostas”, respostas consideradas sem uma classificação significativa, segundo o modelo de Martins (1991). As outras respostas escolhidas pelas crianças foram: 8,6%, “respeito às regras”, dentro da categoria “justo” de Martins (1991) e pertencendo ao domínio moral de Turiel (1983); 5,2%, “vontade”, pela necessidade pessoal; e 6,9% das respostas eram das crianças da pré-escola, que responderam “não respeitam as regras”. Esta última resposta indica que somente a partir da pré-escola as crianças consideram que não precisa haver regra para assuntos morais (Tabela 11).

Tabela 11 – Por que do certo, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Vontade	1	33,3	1	33,3	1	33,3	3	5,2
Respeito a regras	2	40,0	1	20,0	2	40,0	5	8,6
Não respeita regras	0	0,0	0	0,0	4	100	4	6,9
Resposta difusa	15	44,1	11	32,4	8	23,5	34	58,6
Outras respostas	2	16,7	3	25,0	7	58,3	12	20,7

Nesta questão foi avaliado o critério de julgamento da relatividade da regra, com a pergunta: “Seria certo tirar o amigo do balanço em outra cidade?”. Aqui queremos saber se as crianças consideram o ato errado por haver a possibilidade de adultos ou outras pessoas conhecidas estarem vigiando-as ou por suas conseqüências intrínsecas. Para essa questão, 94,8% responderam que não se pode tirar o amigo do balanço, mesmo em outra

cidade, sendo 85% do jardim I, 100% do jardim II e 100% da pré-escola, o que mostra que a regra é válida em outros contextos, mesmo sem um adulto vigiando-as. Este resultado mostra que praticamente todas as crianças compreendem esse ato social (Tabela 12).

Tabela 12 - Relatividade da regra, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Sim	2	10,0	0	0,0	0	0,0	2	3,4
Não	17	85,0	16	100	22	100	55	94,8
Não responderam	1	5,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7

As crianças explicaram a relatividade da regra e o controle adulto sobre seus atos. Como praticamente todas elas consideraram que não poderiam transgredir a regra em outro local ou cidade, veremos suas justificativas. As crianças justificaram as ações: 10,5%, com "respeito a vez"; com 10,5%, com "respeito a regras", dentro da categoria "justo" de Martins (1991), pertencendo ao domínio moral de Turiel (1983); e porque a "autoridade pune", com 10,5% das respostas, dentro da categoria "evitação de punição", de Martins (1991) e no domínio sócio-convencional de Turiel (1983). Embora as crianças tenham respondido que a regra vale em outros contextos, a origem do respeito a essas regras ficou assim distribuída: 21% se referindo a manutenção de direitos entre as pessoas e 10,5%, referindo-se à evitação de punição da autoridade. Notamos um número expressivo de respostas sem uma classificação significativa, com 36,8% como "resposta difusa" e 31,6% como "outras respostas" (Tabela 13).



Tabela 13 – Por que em outra cidade, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Respeitar a vez	1	16,7	1	16,7	4	66,7	6	10,5
Autoridade pune	2	33,3	0	0,0	4	66,7	6	10,5
Respeito a regras	0	0,0	1	16,7	5	83,3	6	10,5
Resposta difusa	10	47,6	7	33,3	4	19,0	21	36,8
Outras respostas	7	38,9	7	38,9	4	22,2	18	31,6

Com relação à jurisdição da conduta, foi perguntado se a professora ou a diretora da escola permite tirar o colega do balanço, para avaliarmos a jurisdição da autoridade sobre regras sociais. Os resultados mostraram que 94,8% das crianças consideram que a autoridade não permite tirar o colega do balanço, evidenciando que as crianças consideram que os agentes escolares têm autoridade para permitir que as crianças cometam ou não transgressões (Tabela 14).

Tabela 14 – Jurisdição da conduta, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Sim	2	10,0	0	0,0	0	0,0	2	3,4
Não	17	85,0	16	100	22	100	55	94,8
Não responderam	1	5,0	0	0,0	0	0,0	1	1,7

Quanto à justificativa sobre a jurisdição da conduta, ou seja, se a autoridade permite tal conduta, as crianças responderam assim: 36,2% “respeitam a vez” e 25,9% delas, porque a “autoridade pune”. Temos que 53,3% das crianças do jardim I acharam que a “autoridade pune”, 50% do jardim II responderam “outras para autoridade” (que inclui respostas como desagradar e delatar para autoridade) e 50% da pré-escola também responderam “outras para autoridade”. Isso indica que o respeito das

crianças, em sua maioria, se dá pelo “justo” e, com uma porcentagem menor, pela “evitação de punição e obediência à autoridade”, das categorias de Martins (1991), pertencendo aos domínios, respectivamente, moral e sócio-convencional de Turiel (1983) (Tabela 15).

Tabela 15 - Autoridade permite, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Respeitar a vez	6	28,6	6	42,9	9	28,6	21	36,2
Respeito a regras	1	25,0	0	75,0	3	0,0	4	6,9
Autoridade pune	8	53,3	3	26,7	4	20,0	15	25,9
Outras para autoridade	0	0,0	3	50,0	3	50,0	6	10,3
Resposta difusa	3	50,0	1	33,3	2	16,7	6	10,3
Outras respostas	2	33,3	3	16,7	1	50,0	6	10,3

Por fim, esta questão avaliou a origem do conhecimento social da criança sobre *onde*, *como* e *com quem* aprenderam que o evento relatado na história-estímulo é errado (ou certo). Os dados apontaram que 37,9% indicaram a mãe e 34,5%, a professora como fontes de aprendizagem social sobre o evento relatado, ou seja, nota-se um destaque para as figuras femininas como exercendo importância na educação dessas crianças (Tabela 16).

Tabela 16 - Com quem aprendeu, por turma.

	Jardim I		Jardim II		Pré		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mãe	8	36,4	5	22,7	9	40,9	22	37,9
Professora	5	25	8	40	7	35	20	34,5
Colega, irmã (o) ou avó (ô)s	4	57,1	0	0	3	42,9	7	12,1
Ela própria	1	14,3	3	42,9	3	42,9	7	12,1
Resposta difusa	2	100	0	0	0	0	2	3,4

Em termos gerais, praticamente não houve diferença por série entre a primeira categoria “mãe” e a segunda categoria “professora”, como origem do conhecimento social dessas crianças.

Ao analisarmos por gênero, a origem do conhecimento social da criança sobre *onde, como e com quem* aprenderam que o evento relatado na história-estímulo é errado (ou certo), os dados apontaram que a primeira categoria “mãe” foi escolhida por 42,3% das meninas e por 34,4% dos meninos; e que a segunda categoria, “professora”, foi escolhida por 23,1% das meninas e por 43,8% dos meninos. Em geral, houve ligeira diferença quanto à escolha da origem do conhecimento social, sendo que a maioria das meninas optaram pela categoria “mãe” e a maioria dos meninos, pela categoria “professora” (Tabela 17).

Tabela 17 - Com quem aprendeu, por gênero.

	Feminino		Masculino		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Mãe	11	42,3	11	34,4	22	37,9
Professora	6	23,1	14	43,8	20	34,5
Colega, irmã (o) ou avó (ô)s	3	11,5	4	12,5	7	12,1
Ela própria	5	19,2	2	6,3	7	12,1
Resposta difusa	1	3,8	1	3,1	2	3,4

Carvalho (2005) procura analisar em que medida a classificação feita pelas educadoras estava relacionada ao desempenho escolar das crianças das 1ª a 4ª série de uma escola pública do município de São Paulo. Foram consideradas a classificação racial das crianças pelas professoras, autoclassificação racial respondidas pelas crianças, as características dos entrevistadores e caracterização sócio-econômica das famílias dos alunos. O

autor observou um forte fenômeno de “branqueamento” das crianças pelas professoras; tendência das professoras em “clarear” mais as meninas que os meninos; a renda também influenciou a classificação feita pelas professoras, que tenderam a clarear conforme se ascendia na escala social; e avaliaram com mais rigor o desempenho de crianças percebidas como negras.

Sobrin et al (2003) mostraram que os meninos percebem métodos de disciplina mais rígidos que as meninas. As crianças percebem os pais como usuário de métodos de disciplina mais severos e as mães, com métodos de disciplina mais moderados. Os meninos acreditam que recebem mais castigos físicos do que as meninas. E também, os meninos acreditam que as meninas enfrentam menos uso de autoridade. As meninas acreditam que seus pais fazem maior uso da argumentação e explicação e menos uso de autoridade em situações de transgressão do que com os meninos. Porém, elas também acreditam que os meninos recebem mais castigos físicos do que elas. Sendo assim, ambos os sexos acreditam que os meninos recebem mais castigos físicos do que as meninas. Por fim, os meninos percebem que suas transgressões são tratadas de forma mais severa do que as mesmas transgressões das meninas.

Malette (2007) demonstrou um aumento da violência e agressões entre crianças e adolescentes e colocou em evidência o papel importante do ambiente social na educação das crianças. O autor pesquisou a diferença do comportamento agressivo e anti-social entre meninos e meninas de doze a vinte anos e sua estrutura familiar, relação parental e monitorando parental. Seus resultados indicaram que os meninos apresentam maior taxa de comportamento “problema” do que as meninas e que o maior monitoramento parental era associado ao menor comportamento “problema”. Comportamento

“problema” seria uso de álcool e drogas na escola e em seus arredores, indisciplina na escola e em casa, uso de armas na escola, uso de violência na escola e, também, alguma forma de castigo físico experimentado na escola e em casa. Ele observou que as diferenças de gênero poderiam ser em parte devidas à socialização diferente de meninos e meninas. As altas taxas de comportamento anti-social e agressivo são significativamente relacionadas às relações entre pais-filhos pobres e ao baixo monitoramento parental. Uma porcentagem significativa (86,8 %) dos estudantes informaram terem experimentado alguma forma de castigo físico em casa e na escola, e maioria de castigos físicos ocorridos na escola em comparação com a casa. Maleté (2007) termina por sugerir que seus resultados têm implicações importantes em programa de prevenção da violência para as crianças e adolescentes.

Dias et al (1999) tinham o objetivo de verificar se as crianças escolhiam entre cumprir uma promessa (poderia envolver mentir) ou dizer a verdade (poderia envolver quebrar uma promessa), com a influência de um adulto, o entrevistador. O estudo mostrou que as crianças de 6 a 8 anos são mais sugestionáveis em alguns dilemas estudados do que as de 10 a 12 anos e concluiu que as crianças heterônomas mais novas seriam mais susceptíveis à influência do entrevistador do que crianças autônomas mais velhas. As crianças que inicialmente escolheram “prometer” mudavam mais facilmente por influência do adulto. Contudo, essa influência depende da interação entre adulto e criança, pois houve diferença quando o relacionamento era afetivo (maior influência) e quando o relacionamento era “cordial” (menor influência).

Após a análise de todos os dados que coletamos com as 58 crianças de escola pública municipal da cidade do interior do Estado de São Paulo, de modo geral, constatamos que a metodologia utilizada está de acordo com os resultados obtidos por Turiel (1983) referentes à gravidade da transgressão, contingência, relatividade e jurisdição das regras. As crianças de todas as idades julgam o ato de tirar o colega do balanço uma conduta errada e muito grave. A maioria delas considera as transgressões proibidas, mesmo sem existir proibições explícitas; a maioria também considera errado tirar o amigo do balanço, mesmo em outra cidade, mostrando que a regra é válida em outros contextos; a maioria mostra que a autoridade não permite tirar o colega do balanço, evidenciando que as crianças consideram que os agentes escolares têm autoridade para permitir às crianças que cometam transgressões ou não. Portanto, a maioria das crianças considera a conduta errada dentro do domínio moral, determinada por heteronomia e obediência à autoridade.

Este conjunto de dados nos trouxe a questão do papel do outro na formação do sujeito. No que se refere à conduta de discriminação no parque da escola, temos que o julgamento desse evento social em nosso meio ambiente se apresenta de modo complexo, e o primeiro passo revela que crianças pequenas perpetuam condutas discriminatórias. Ao analisarmos este ato, precisamos considerar a mente infantil quanto ao julgamento do ator quando ela era o próprio sujeito ou outro indivíduo qualquer, pois, como percebeu Keasey (1977) a criança percebe intencionalidade inicialmente no outro para depois perceber nela mesma. Quando perguntadas sobre a atitude de um indivíduo qualquer, no caso, a atitude do personagem da história, todas as crianças responderam. Quando perguntadas sobre o próprio sujeito, mais

da metade das crianças se recusaram a responder. Isso mostra, como mencionou Piaget (1994), que o pensamento das crianças pequenas é egocêntrico, pois se aplica tanto nas relações sociais como em outros campos, próprios da mente infantil. Nessa fase, a criança é incapaz de adotar a perspectiva do outro e não diferencia seu “eu” com o seu “não eu”. Assim, a criança confunde o interno com o externo e considera que a sua perspectiva é a mesma dos demais. Por isso a confusão em responder sobre si próprio; ela não percebe as suas necessidades e não consegue responder por si mesma.

Ao analisarmos a justificativa do personagem da escolha, a maioria relacionou a escolha pelo domínio moral de Turiel (1983), quando escolhem fazendo referência à manutenção de direitos entre as pessoas, assim como na justificativa da própria criança, a maioria relaciona a escolha fazendo referência à manutenção de direitos entre as pessoas, dentro do domínio moral de Turiel (1983).

Um ponto importante, quando consideramos a escolha de gênero é que os meninos tiveram a grande maioria de escolhas por uma conduta preconceituosa e apelaram mais tanto para um padrão de beleza, num ideal de beleza centrado em quem é magro, excluindo a criança gorda, que por uma conduta racista, optando pela criança negra. Entendemos que, na Cultura Ocidental, ser magro significa ter competência, sucesso, autocontrole e ser atraente sexualmente. Goldenberg (2005) analisa a construção do corpo no Brasil e associa “corpo e prestígio” como um elemento fundamental da cultura brasileira. Afirma que o culto ao corpo se tornou uma verdadeira obsessão e que, nos dias de hoje, as mulheres de sucesso passaram a ser invejadas (pelas mulheres) e desejadas (pelos homens) por seus belos corpos.

No que se refere ao conflito no balanço, avaliamos o julgamento moral, gravidade da conduta, contingência da regra, relatividade da regra, jurisdição da conduta e a origem do conhecimento social, e suas justificativas.

Praticamente todas as crianças consideraram o evento social como uma transgressão, pois fizeram referência ao modo como devem se comportar nas situações com justiça, apelando para a questão de direitos, deveres e bem-estar entre as pessoas. Essas crianças percebem que todas têm o direito de usar o balanço, por isso existem regras, para que todos o usem de forma igualitária e justa. Elas sabem o que é certo, percebem a autoridade escolar e vêem grande importância na figura feminina, como a mãe e a professora, na condução do conhecimento social.

Ao perceber que a criança depende (da) e confia (na) relação que estabelece com os adultos, vemos como fundamental o modo como os profissionais escolares devem atribuir importância aos temas de justiça dentro da escola, conforme sugerem os PCNs (BRASIL, 1997). Compreendemos que o(a)s professor(a)s são pressionados por prática e conteúdo escolares, que têm problemas urgentes e burocráticos a resolver, como o tempo de aula, planejamento ou o ano letivo, mas que, por outro lado, também encontram dificuldades em relação às brincadeiras entre meninas e meninos, entre crianças maiores e menores, na relação entre crianças e funcionários, no desaparecimento de objetos, no modo de tratar um amigo, no que se pode ou não fazer dentro da escola, etc. Trabalhar essas situações e permitir que essas questões sejam tratadas de forma cotidiana, permitirá que as crianças passem da relação heterônoma para a autônoma, se tratando com respeito e de forma recíproca, baseada nos direitos, deveres e bem-estar entre as pessoas. Assim, acreditamos que se educa no convívio com o outro e que o objetivo dos



educadores é proporcionar aos alunos capacidade de reflexão, o exercício da crítica, a autonomia e a liberdade de escolha.

Dessa forma, consideramos que os resultados apóiam a hipótese de que o conhecimento social é construído pela criança na interação com o próprio evento social, como disse Turiel (1983), mas que também é mediado pela presença do outro, como notou Piaget (1994).

Com a finalidade de melhor compreender o julgamento moral de crianças em nosso meio, recomendam-se novas pesquisas, ampliando a faixa etária dos pesquisados, assim como a inclusão de outros sujeitos que fazem parte do âmbito escolar.

## 6. Considerações Finais

Quando me inseri na escola e mostrei às professoras minha intenção de pesquisa, elas se espantaram com o que eu iria averiguar e diziam: “não, aqui não acontece preconceito, elas são muito pequenas...” Pude observar a despreocupação delas em relação a essa questão. No início das minhas observações, as meninas brincavam no parque com brinquedos e bonecas. Certa garotinha me chamou atenção, primeiro porque ficou o tempo todo comigo, me perguntando o que eu fazia, quem eu era, se tinha filhos, etc. e segundo, porque não se enturmava com o grupo de meninas. O grupo tinha uma líder, mulata de cabelos cacheados, que excluía a garota, branca e loira. Em uma das conversas que teve comigo, ela falou: “aquela pretinha...”.

Por outro lado, episódios como na hora do lanche, até as crianças se acostumarem comigo, elas ficavam me olhando e rindo, às vezes fazendo gestos, como o de puxar o olho, devido à minha descendência oriental.

Então, como dizer que essas condutas não acontecem com crianças pequenas? Averiguamos neste estudo que a maioria das crianças optou por uma conduta discriminatória. Talvez, com essa pesquisa, não se possa afirmar que o fato de estas crianças terem optado por uma criança gorda ou negra, revela condutas preconceituosas, mas é um indício de que, se essas questões não forem tratadas adequadamente pelas figuras de autoridade consideradas importantes, essas condutas se perpetuarão e serão realizadas futuramente entre os pares. Entendemos que essas questões não estão sendo tratadas adequadamente pelas Educadoras, pois elas acreditam que não há preconceito entre as crianças, como se estas fossem “anjinhos”,

que nunca perpetuariam um comportamento considerado tão inadequado e "sujo". Parece que a visão das Educadoras perante as crianças reproduz a visão dos brasileiros perante si mesmos, de modo que não reconhecem o preconceito entre os brasileiros.

Outro ponto muito importante que esta pesquisa comprova é a percepção de que os comportamentos que as crianças pequenas copiam são os comportamentos e atitudes dos adultos, mostrando que o preconceito existe.

É necessário primeiramente reconhecermos que existe preconceito e discriminação no Brasil, para, depois disso, aprendermos a lidar com o que é diferente de nós. Dessa maneira, acreditamos que a convivência com aquele que é diferente aparece como uma experiência de confrontos inevitáveis e que, em alguns momentos, conviveremos com aqueles que são iguais, por similaridade de gostos, aparências ou pertencimentos comuns, e em outros momentos, conviveremos com os que são diferentes, em relação aos quais nos sentiremos distantes e estranhos. Assim, somos atingidos pelas vicissitudes da convivência, as quais não se constituem como um mero cenário, mas sim, como um espaço de enfrentamentos com o outro e que propiciam e mobilizam disposições subjetivas, seja de identificação com o outro e reconhecimento, seja de estranheza ou afastamento.

Conviver com a diferença não é tarefa fácil, podendo ser muitas vezes fonte de angústia e insegurança, mas é também oportunidade de elaborar saberes e afetos sobre as diferenças. Esses saberes constituem marcos importantes que orientam o posicionamento dos sujeitos em relação a como se identificam e como gostariam de ser reconhecidos.

## Referências

- ABRAMOVAY, M. *Violência nas escolas: America Latina e Caribe*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ALLPORT, G. *The Nature of Prejudice*. Cambridge. Addison-Wesley. 1954.
- ARSENIO, W. F.; GOLD, J. *The effects of social injustice and inequality on children's moral judgments and behavior: Towards a theoretical model*. *Cognitive Development* 21, 388–400. 2006.
- BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. *Preconceito e discriminação como expressões de violência*. *Estudos Feministas*, p. 119-141, 1/2002.
- BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; DESSEN, Maria Auxiliadora Campos. *O Estudo da Família como Base para a Promoção da Tolerância*. In: Biasoli-Alves, Zélia Maria Mendes; Fischmann, Roseli. (Org) *Crianças e Adolescentes: Construindo uma Cultura da Tolerância*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. p.151-168. 2001.
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M.; FISCHMANN, R. (Org) *Crianças e Adolescentes: Construindo uma Cultura da Tolerância*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo. 2001.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF, 1997. (volume 8)
- BRASIL. Lei nº 1.390. 3 de julho de 1951. Lei Afonso Arinos.
- BRASIL. Lei nº 2889. 1º de outubro de 1955.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasil, DF: Senado, 1988. (art 3º, IV e XLII )
- BROWN, C. S.; BIGLER, R. S. *Children's Perceptions of Discriminations: A Developmental Model*. *Child Development*, vol.76, nº 3, pg 533-553. May/June 2005.
- CAMACHO, L. M. Y. *As Sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.7, n.1, p.123-140, jan/jun. 2001.
- CARVALHO, M. *Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos*. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 28. p. 77-95. Jan/Fev/Mr/Abr. 2005.
- CARVALHO, A.M.A.; BERALDO, K.E.A.; PEDROSA, M. I.; COELHO, M. T. *O Uso de Entrevistas em Estudos com Crianças*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.9, n.2, p.291-300, mai./ago.2004.

CHAUÍ, M. *Ética e violência*. Teoria & Debate, São Paulo, Fundação Per seu Abramo, n.39, p.32-41, out/nov/dez. de 1998.

\_\_\_\_\_. *Uma Ideologia Perversa*. São Paulo, Folha de São Paulo, 14.03.1999.

COMPARATO, F. *O Princípio da igualdade e a escola*. Cadernos de pesquisa, n.104, p.47-57, jul/1998.

CORTINA, A. *O fazer ético*. São Paulo: Moderna, 2003.

DEBARDIEUX, E. *Violência nas escolas: dez abordagens européias*. Brasília: UNESCO, 2002.

DELL'AGLIO, D. D.; HUTZ C. S. *Padrões Evolutivos na Utilização dos Princípios de Justiça Distributiva em Crianças e Adolescentes no Sul do Brasil*. Psicol. Reflex. Crit. vol.14 no.1. Porto Alegre. 2001.

DELVAL, J.. *Introdução à Prática do Método Clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DESSEN, M. A. C.; BORGES, L. M. *Estratégias de Observação do Comportamento em Psicologia do Desenvolvimento*. In Romanelli, Geraldo. (Org) Diálogos Metodológicos sobre prática de pesquisa. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998.

DIAS, M.G.B.B.; SALTZSTEIN, H.D ;MILLER, M. *Raciocínio moral em interação social: um estudo sobre sugestibilidade*. Estudos de Psicologia. 4(2), 199-219. 1999.

FERNANDES, P. T.; SOUZA, E. A. P. de. *Percepção do estigma da epilepsia em professores do ensino fundamental*. Estud. psicol. (Natal), vol.9, no.1, p.189-195. Abr 2004.

FERREIRA, R. F. *O brasileiro, o racismo silencioso e a emancipação do afro-descendente*. Psicol. Soc., vol.14 no.1. Junho 2002.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Editora Nova Fronteira. Rio de Janeiro. 1989.

GOLDENBERG, M. *Gênero e Corpo na Cultura Brasileira*. Psic. Clín. Rio de Janeiro. Vol.17. n.2. p. 65-80. 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. *Preconceito de cor e racismo no Brasil*. Rev. Antropol., vol.47, no.1, p.9-43. 2004.

\_\_\_\_\_. *O insulto racial: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação*. Estud. afro-asiát. n.38 Rio de Janeiro dez. 2000.

KEASEY, C. B. *Young children's attribution of intentionality to themselves and others*. *Child Development*, 48, 261-264, 1977.

KILLEN, M. *Children's Social and Moral Reasoning About Exclusion*. *Current Directions in Psychological Science*. Volume 16—Number 1. 2007.

KILLEN, M.; LEE-KIM, J.; MCGLOTHLIN, H.; STANGOR, C. *How Children and Adolescents Evaluate Gender and Racial Exclusion*. *Monographs of the Research in Child Development*, 67 (4, serial nº271). 2002.

KILLEN, M.; STANGOR, C. *Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts*. *Child Development*, 72, 174–186. 2001.

KOHLBERG, L. *Psicologia del desarrollo moral*. Bilbao. Espanha: Ed. Desclée de Brouwer S. A. 1992.

\_\_\_\_\_. *Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization*. In D. A. Goslin (Ed.) *Handbook of socialization theory and research*. New York: Rand McNally. 1969.

LACERDA, M.; PEREIRA, C.; CAMILO, L. *Um estudo sobre as formas de preconceito contra homossexuais na perspectiva das representações sociais*. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.15 no.1. 2002.

LA TAILLE, Y. *Moral e ética. Dimensões Intelectuais e Afetivas*. São Paulo. Artmed Editora S. A. 2006.

\_\_\_\_\_. *Para um estudo psicológico das virtudes morais*. *Educ. Pesqui.* v.26 n.2 São Paulo jul./dez. 2000.

LA TAILLE, Y. de; SOUZA, L. S. de; VIZIOLI, L. *Ética e Educação: Uma Revisão da Literatura Educacional de 1990 a 2003*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p.91-108, jan./abr. 2004.

LEE-MANOEL, C.L.; SALUM E MORAIS, M.de L. ; BUSSAB, V.S.R.; OTTA, E. *Quem é Bom (e Eu Gosto) é Bonito: Efeitos da Familiaridade na Percepção de Atratividade Física em Pré- Escolares*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), pp. 271-282. 2002.

LIMA, M. E. O.; VALA, J. *As novas formas de expressão do preconceito e do racismo*. *Estud. psicol. (Natal)*, vol.9, no.3, p.401-411. Dez 2004.

MALETE, L. *Aggressive and Antisocial Behaviours Among Secondary School Students in Botswana: The Influence of Family and School Based Factors*. *International School Psychology*. Vol. 28(1): 90–109. 2007.

MARTINS, R. A. *Construção do conhecimento social: categorias de justificação e critérios de julgamento*. Tese de doutorado. Fundação Getulio Vargas. 1991.

\_\_\_\_\_. *Intenção e Conseqüência no Julgamento Moral*. Dissertação de Mestrado. Fundação Getulio Vargas. 1986.

MENIN, M. S. de S. *Valores na Escola*. Educ. Pesqui. v.28 n.1 São Paulo jan./jun. 2002.

MURRAY-CLOSE, D.; CRICK, N. R; GALOTTI, K. M. *Children's Moral Reasoning Regarding Physical and Relational Aggression*. *Social Development*. 15, 3. 2006.

NEFF, K. D.; HELWIG, C. C. *A constructivist approach to understanding the development of reasoning about rights and authority within cultural contexts*. *Cognitive Development*, 17, 1429–1450. 2002.

NESDALE, D.; BROWN, K. *Children's attitudes towards an atypical member of an ethnic in-group*. *International Journal of Behavioral Development*, 28,(4), 328–335. 2004.

NUCCI, L. *Psicologia moral e educação: para além de crianças "boazinhas"*. Educ. Pesqui. v.26 n.2 São Paulo jul./dez. 2000.

NUCCI, L.; NUCCI, M. S. *Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions*. *Child Development*, 53(2), 403-412, 1982.

NUCCI, L.; TURIEL, E. *Social interactions and the development of social concepts in preschool children*. *Child Development*, 49(2), 400-407, 1978.

NUCCI, L.; TURIEL, E.; ENCARNACION-GAWRICH, G. *Children's social interactions and convention in the Virgen Islands*. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 14(4), 469-487, 1983.

OLIVEIRA, R. J. de. *Ética na Escola: (re)acendendo uma polêmica*. Educ. Soc. v.22 n.76. Campinas. Out/ 2001.

PEREIRA, C.; TORRES, A. R. R.; ALMEIDA, S. T. *Um estudo do preconceito na perspectiva das representações sociais: análise da influência de um discurso justificador da discriminação no preconceito racial*. *Psicol. Reflex. Crit.*, vol.16 no.1. 2003.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo, Summus, 1994. (Publicação original de 1932)

\_\_\_\_\_. *La représentation du monde chez l'enfant*. 1926. Paris: Alcan. Trad. Cast. de V. Valls e Anglés: *La representación del mundo em el niño*. Madrid: Espasa Calpe, 1933. Nueva edición. Madrid: Morata, 1973, 6. edición, 1984.

\_\_\_\_\_. *Seis Estudos de Psicologia*. Editora Forense Universitária Ltda. Rio de Janeiro. 1973.

PIAGET, J.; HELLER, J. *La autonomia em La escola*. 3 ed. Tradução del francês por Maria Luisa Navarro de Luziriaga. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A. 1950.

PIAGET, J.; PETERSEN, P.; WODEHOUSE, H.; SANTULLANO, L. *La Nueva Educación Moral*. 3 ed. Tradução del francês por Maria Luisa Navarro de Luziriaga. Buenos Aires. Editorial Losada, S. A. 1967.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

SALES, E. da M. B. de. *O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares*. *Psicol. Reflex. Crit.* v.13 n.1 Porto Alegre. 2000.

SANTOS, G. A. dos. *Filosofia e as gentes – um estudo sobre a origem das diferenças*. In: Silva, Divino José da; Libório, Renata Maria Coimbra.(Org) *Valores, Preconceito e Práticas Educativas*. São Paulo. Casa do Psicólogo. p.57-71. 2005.

SHIMIZU, A. de M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S. de S. *Ética, preconceito e educação: Características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003*. *Revista Brasileira de Educação*. V.11 n.31 jan./abr. 2006.

SILVÉRIO, V. R. *Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.219-246, nov/2002.

SMETANA, J. G. *Toddler's social interaction regarding moral and conventional transgressions*. *Child Development*. 55. 1767-1776. 1984.

SOBRIN, E.; RÖDHOLM-FUNNEMARK, M.; PALMÉRUS, K. *Boys' and Girls' Perceptions of Parental Discipline in Transgression Situations*. *Inf. Child Dev.* 12: 53–69. 2003.

SPOSITO, M. P. *Um breve balanço da violência escolar no Brasil*. *Educ Pesq.* v.27. n.1. São Paulo. jan./jun. 2001.

TODOROV, T. *A Conquista da América: a questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TURIEL, E. *The Development of Social Knowledge: morality and convention*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. *The Culture of Morality: Social Development, Context, and conflict*. Cambridge University Press. University of California. Berkeley. 2002.



## APÊNDICES

## Apêndice A

### Instrumento das meninas

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Tem três balanços no parque e Maria (gordinha), Bianca (negra) e Paula estão brincando. Clara também quer balançar e pensa em tirar alguém do balanço. Ela tira.

1. Qual ela escolheu para sair do balanço? Por que?

---

---

2. É certo ou errado? Por que?

---

---

3. Indicar na tabela o tanto de certo ou errado. (1 a 5)

---

4. E se ninguém achasse errado, poderia ser certo? Por que?

---

---

5. Faz de conta que você mudou de cidade e ninguém te conhece, lá você poderia fazer isso? Por que?

---

---

6. O diretor ou professora poderia deixar fazer isso? Por que?

---

---

7. Como você aprendeu a fazer isso? Como você sabe disso? Com que aprendeu?

---

---

8. O que você faria para balançar? Tiraria quem do balanço? Por quê?

---

---

## Apêndice B

### Instrumento dos meninos

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Tem três balanços no parque e Daniel (gordinho), Luís (negro) e Felipe estão brincando. Raul também quer balançar e pensa em tirar alguém do balanço. Ele tira.

1. Qual ela escolheu para sair do balanço? Por que?

---

---

2. É certo ou errado? Por que?

---

---

3. Indicar na tabela o tanto de certo ou errado. (1 a 5)

---

---

4. E se ninguém achasse errado, poderia ser certo? Por que?

---

---

5. Faz de conta que você mudou de cidade e ninguém te conhece, lá você poderia fazer isso? Por que?

---

---

6. O diretor ou professora poderia deixar fazer isso? Por que?

---

---

7. Como você aprendeu a fazer isso? Como você sabe disso? Com quem aprendeu?

---

---

8. O que você faria para balançar? Tiraria quem do balanço? Por quê?

---

---

Apêndice C  
Termo de Consentimento Livre e  
Esclarecido

# Termo de Consentimento Livre e Esclarecido da Pesquisa:

## CONDUTAS DE DISCRIMINAÇÃO ENTRE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estamos realizando uma pesquisa com crianças da Educação Infantil de São José do Rio Preto, intitulada "Condutas de Discriminação entre Crianças da Educação Infantil" e gostaríamos que seu(sua) filho(a) participasse da mesma. A pesquisa tem como objetivos: a) estudar as formas e evolução de pensamentos e condutas de discriminação em crianças de 4, 5 e 6 anos da Educação Infantil; b) analisar como categorizam esta conduta, seu julgamento sócio moral;

Caso aceite que seu(sua) filho(a) participe desta pesquisa gostaríamos que soubessem que a coleta de dados constará de informações sócio-demográficas (sexo, idade, escolaridade, local de residência e telefone) e preenchimento de questionários que buscarão alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. Dando seguimento, posteriormente, algumas crianças serão convidadas a participar de uma entrevista.

Todas as informações serão sigilosas de modo a preservar a privacidade e a identidade do aluno. Em qualquer momento da pesquisa seu(sua) filho(a) poderá desistir de participar, sem qualquer penalidade ou prejuízo à ele(a).

Os resultados desta pesquisa serão apresentados em Congressos e/ou Reuniões Científicas e até mesmo publicados, sem a identificação dos alunos que participarem. Damos total garantia de que a identidade de cada aluno será preservada.

São José do Rio Preto,

2006.

Rosana Akemi Kawashima

Raul Aragão Martins

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ responsável pelo(a) participante \_\_\_\_\_ autorizo a participar da pesquisa intitulada "Condutas de Discriminação entre Crianças da Educação Infantil" a ser realizada na \_\_\_\_\_. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que a desistência de meu filho poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo físico, mental 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: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Este termo de consentimento está sendo assinado em duas vias, uma ficando com o aluno entrevistado, que em caso do surgimento de alguma dúvida poderá procurar os pesquisadores nos seguintes telefones ou endereços eletrônicos (e-mail):

Raul Aragão Martins: 0 17 xx 221 2317 – [raul@edu.ibilce.unesp.br](mailto:raul@edu.ibilce.unesp.br)

Rosana Akemi Kawashima: 0 17 xx 3215-1852 – [rosana\\_akemi@hotmail.com](mailto:rosana_akemi@hotmail.com)

Agradecemos antecipadamente a sua atenção e compreensão.

Atenciosamente,

Mestranda Rosana Akemi Kawashima e Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Autorizo,

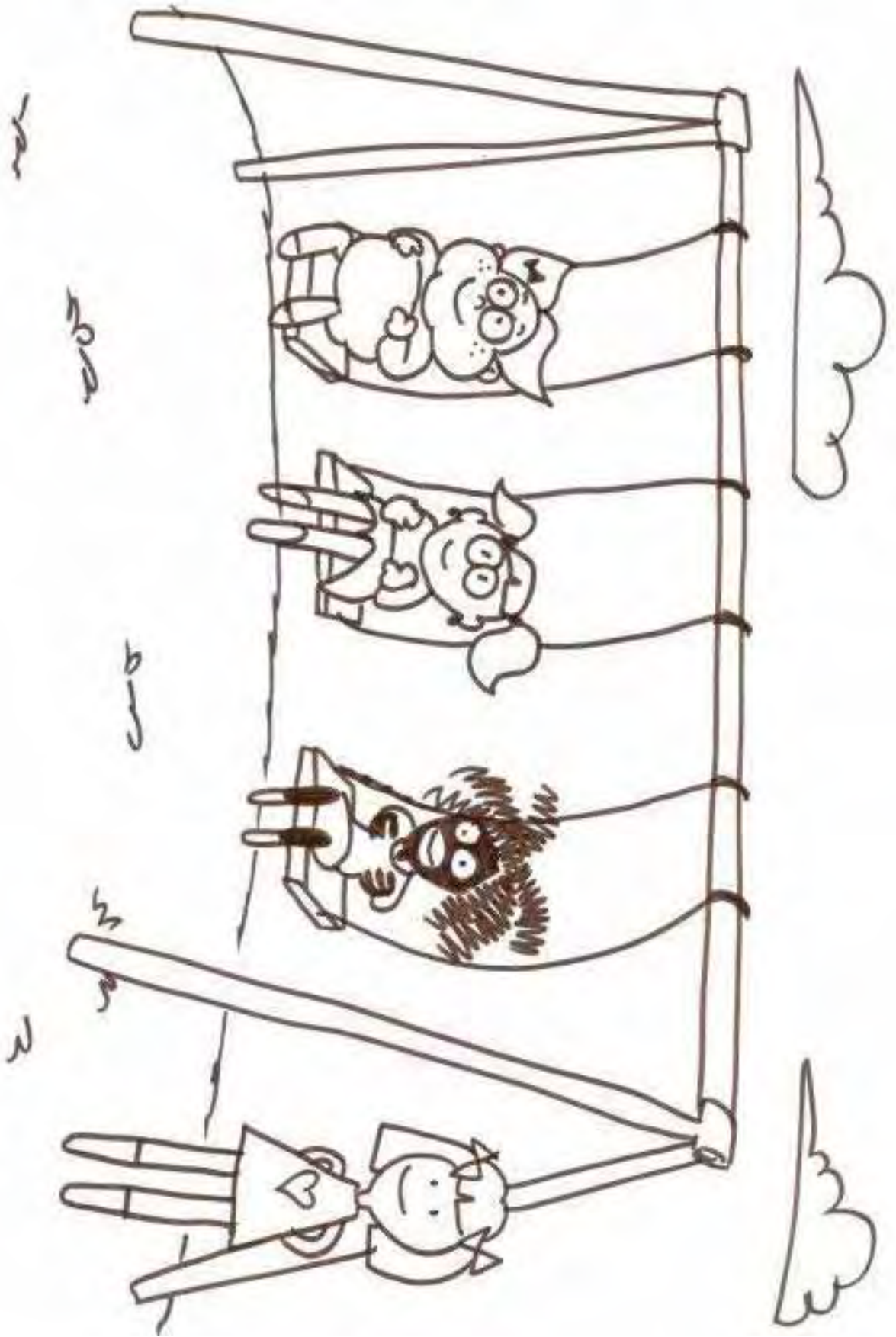
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Nome do responsável)

## Apêndice D

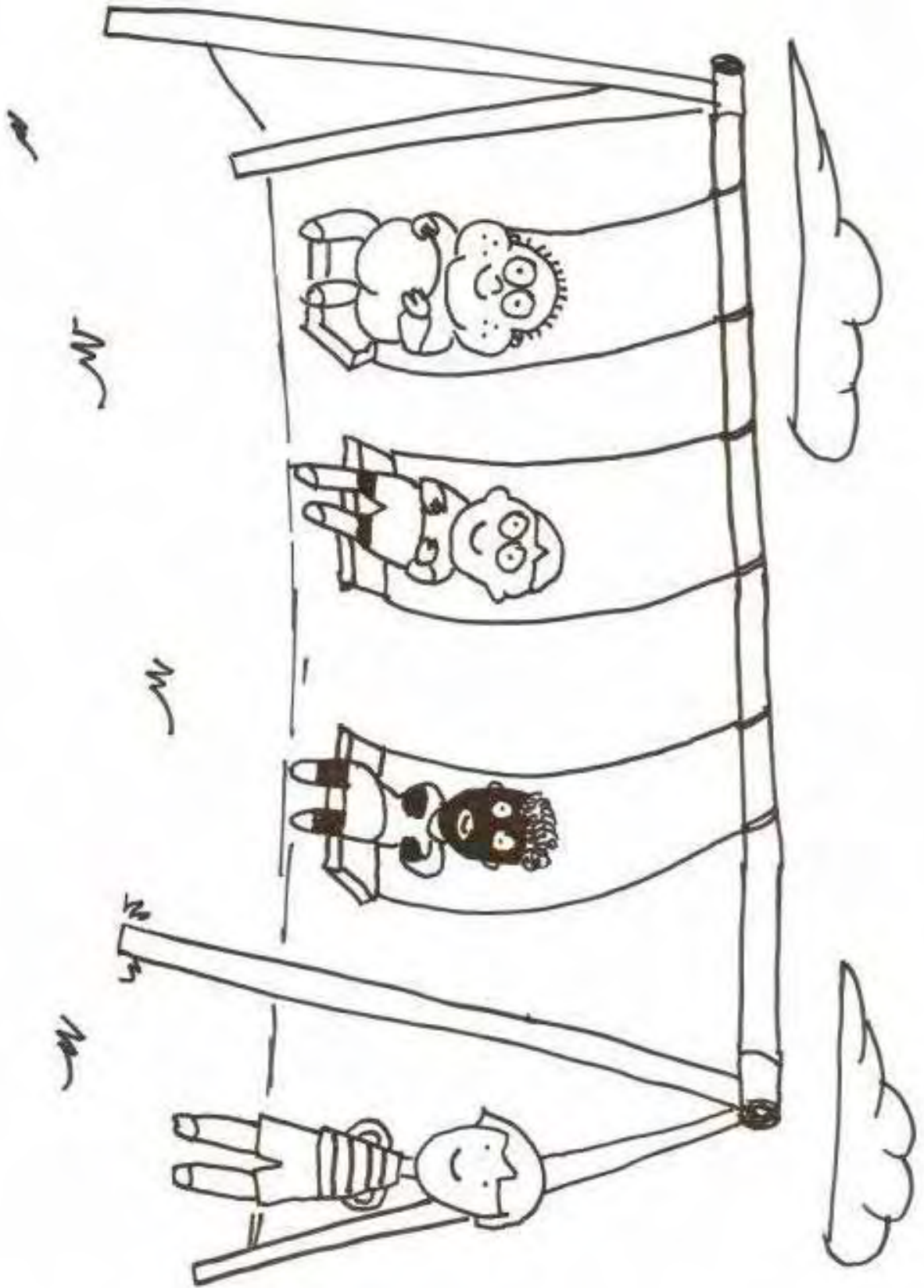
### Desenho das Meninas





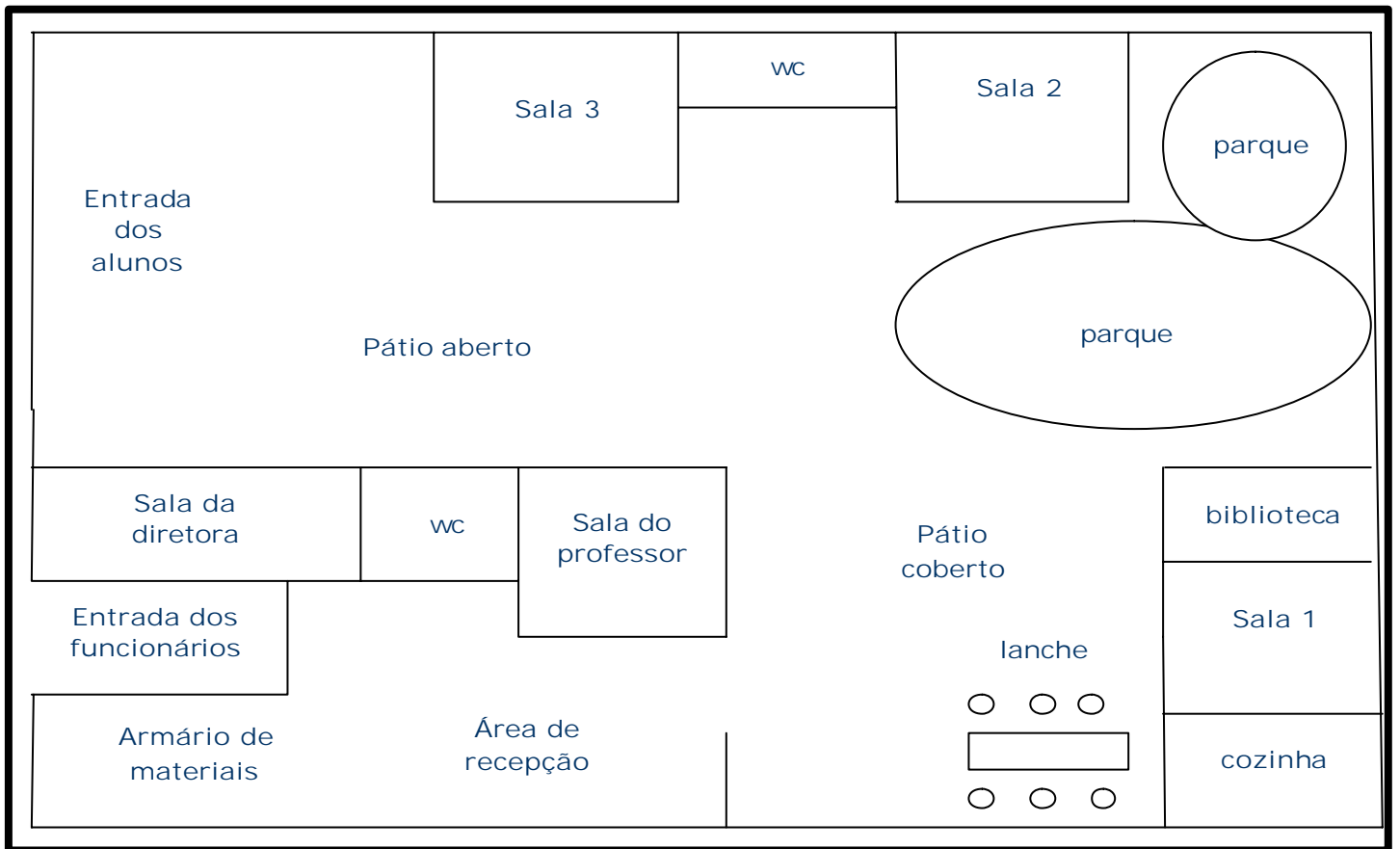
## Apêndice E

### Desenhos dos meninos



ANEXOS

ANEXO A  
Mapa da escola



ANEXO B  
Documento Aprovado pelo  
Comitê de Ética



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto



## COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP PARECER DO PROJETO DE PESQUISA

### IDENTIFICAÇÃO


<b>Nome do pesquisador:</b> Rosana Akemi Kawashima
<b>Departamento:</b> Educação
<b>Instituição:</b> IBILCE/UNESP/CSJRP
<b>Projeto:</b> Condutas de Discriminação entre crianças da Educação Infantil

### PARECER CONSUBSTANCIADO nº 10

<p>Fundamentados no princípio de que é preciso desenvolver nas crianças capacidade de competência social e emocional, acrescidas de senso de valores, para melhorar a conscientização social, de modo que consigam aprender a lidar melhor com suas relações pessoais a responsável pelo projeto pretende estudar as formas de evolução de pensamentos e condutas de discriminação em crianças de 4, 5, e 6 anos do ensino infantil. Foram atendidas as solicitações do relator e do Comitê, estando deste modo em consonância com o regulamentado pela Resolução 196/CNS.</p> <p>( X ) APROVADO ( ) NÃO APROVADO ( ) SOLICITAR INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES</p>
--

Datas previstas para apresentação dos relatórios	
<b>1º relatório:</b> 13/ 04/2007.	<b>2º relatório:</b> 13/04/2008.

São José do Rio Preto, 13 de abril de 2006.

  
Dra. Cláudia Regina Bonini Domingos  
Coordenadora do CEP





UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de São José do Rio Preto



## PARECER CONSUBSTANCIADO

### RELATÓRIO DE PESQUISA

#### IDENTIFICAÇÃO

**Nome do pesquisador:** Rosana Akemi Kawashima  
**Departamento:** Educação  
**Instituição:** IBILCE/UNESP  
**Projeto:** Condutas de discriminação entre crianças da Educação Infantil.

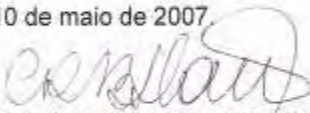
#### PARECER nº 21/07

O relatório foi elaborado adequadamente, não houve alterações em relação aos objetivos, material e métodos propostos. Os resultados estão apresentados adequadamente e pelos resultados apresentados é possível prever o término do projeto no período inicialmente estabelecido. Ainda não foi possível apresentar conclusões. As referências bibliográficas estão corretas, não há relatos de riscos, o termo de consentimento foi obtido pela pesquisadora. Os sujeitos da pesquisa não receberam os resultados porque, segundo a pesquisadora, até o momento não foram obtidos resultados suficientes para serem informados. Os resultados parciais não foram apresentados em reuniões científicas ou congressos porque a pesquisa encontra-se em fase de coleta/elaboração. Considero bom o relatório apresentado e sugiro a aprovação do mesmo.

Obs.: Foram acrescidos, pela pesquisadora, os itens solicitados em 16/03/06 pelo CEP.

- APROVADO  
 NÃO APROVADO  
 SOLICITAR INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

São José do Rio Preto, 10 de maio de 2007.

  
Dra. Cláudia Regina Bonini Domingos  
Coordenadora do CEP