

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis

VILMA APARECIDA BIANCHI

O DESENVOLVIMENTO MORAL DE ADOLESCENTES
COM DOTAÇÃO E TALENTO

Assis
2025

VILMA APARECIDA BIANCHI

**O DESENVOLVIMENTO MORAL DE ADOLESCENTES
COM DOTAÇÃO E TALENTO**

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de Concentração: Psicologia e Sociedade

Orientadora: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre

Assis
2025

B577d Bianchi, Vilma Aparecida
O desenvolvimento moral de adolescentes com dotação e talento /
Vilma Aparecida Bianchi. -- Assis, 2025
123 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Rita Melissa Lepre

1. Desenvolvimento moral. 2. Adolescentes dotados e
talentosos. 3. Epistemologia genética. 4. Método clínico
piagetiano. 5. Educação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor(a).

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE VILMA APARECIDA BIANCHI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 11 dias do mês de dezembro do ano de 2024, às 9h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de TESE DE DOUTORADO de VILMA APARECIDA BIANCHI, intitulada **O DESENVOLVIMENTO MORAL DE ADOLESCENTES COM DOTAÇÃO E TALENTO**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Profa. Dra. CARINA ALEXANDRA RONDINI (Participação Virtual) do(a) UNESP/IBILCE - São José do Rio Preto, Prof. Dr. RAUL ARAGÃO MARTINS (Participação Virtual) do(a) UNESP/IBILCE - São José do Rio Preto, Profa. Dra. PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA (Participação Virtual) do(a) UNESP/FFC - Marília, Prof. Dr. VITOR DE MORAIS ALVES EVANGELISTA (Participação Virtual) do(a) CAPS II / Araucária - PR. Após a exposição pela doutoranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE

 Documento assinado digitalmente
RITA MELISSA LEPRE
Data: 11/12/2025 20:20:41 -0300
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Dedico esta pesquisa às crianças e adolescentes com dotação e talento. Vocês iluminam o mundo com sua inteligência, inspiram com sua criatividade e potencial. Vocês nos mostram o que é possível alcançar. Espero que minha pesquisa possa contribuir para que vocês alcancem seu pleno potencial. Que vocês tenham as oportunidades de que precisam para brilhar. Que vocês possam usar seus talentos para fazer do mundo um lugar melhor. Que vocês sejam livres para serem vocês mesmos, para explorar suas paixões, para fazer a diferença no mundo. Eu acredito em vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela vida que me destes, por todos os dias que me concedeis e por todas as bênçãos que me enviais. Agradeço pela saúde, agradeço por minha família, pelos meus amigos e por todos aqueles que me cercam e caminham comigo em diversas esferas da minha vida. Pela força e coragem que me dais para enfrentar os desafios da vida. Pela sabedoria e pelo discernimento para tomar as decisões certas, mesmo às vezes errando. Enfim, por tudo o que sou e por tudo o que tenho.

A todas as pessoas que cruzaram meu caminho nesta jornada, meus familiares, minha orientadora, professores, amigos, colegas de trabalho, alunos, enfim... todos.

Sou muito grata à minha orientadora, Profa. Dra. Rita Melissa Lepre, por ter aceitado ser minha orientadora de doutorado, pela acolhida, confiança e oportunidade de estar ao seu lado. Foi uma honra tê-la como mentora e professora. Aprendi muito com você durante esses 4 anos de trabalho. Aprendi sobre a pesquisa científica, sobre o mundo acadêmico e, em especial, sobre a vida e seus valores. Você sempre foi uma pessoa muito carinhosa, dedicada, atenciosa e justa. Sempre estava disposta a me ajudar e orientar, mesmo nos momentos mais difíceis, em que eu achava que não tinha saída. Suas sugestões construtivas foram fundamentais para o meu desenvolvimento como pesquisadora. Sempre me ajudou a ver minhas falhas e a melhorar o meu trabalho, mesmo quando eu não sabia o que fazer. O seu apoio e incentivo foram essenciais para que eu pudesse realizar este doutorado. Sou muito grata por tudo o que fez por mim.

Estimados membros da banca de qualificação, gostaria de agradecer a todos vocês por terem aceitado o convite para participar da minha qualificação. Foi uma honra tê-los aqui comigo neste momento tão importante da minha carreira.

Prezada professora doutora Carina Alexandre Rondini, gostaria de dedicar um agradecimento especial a você, por sua participação crucial na minha banca examinadora de doutorado. Sua presença, perspicácia e valiosas contribuições foram de extrema importância para o aprimoramento da minha pesquisa e para o meu crescimento profissional. Sua expertise e rigor científico durante a banca me proporcionaram uma experiência enriquecedora e me desafiaram a pensar criticamente sobre meu trabalho. Agradeço profundamente seus comentários

perspicazes, suas sugestões construtivas e o tempo dedicado a avaliar minha pesquisa com tamanha dedicação.

Prezado Professor Doutor Raul Aragão Martins, agradeço imensamente suas contribuições e sua valiosa participação na banca examinadora do doutorado. Sua presença, expertise e acolhimento foram fundamentais para tornar essa experiência memorável e enriquecedora. Sua paixão pela área e seu compromisso com a excelência me inspiraram profundamente. Obrigada por compartilhar seu conhecimento e experiência de forma tão generosa, proporcionando-me reflexões valiosas que certamente contribuirão para o meu desenvolvimento profissional. Sua análise crítica e seus questionamentos perspicazes ajudaram a aprimorar meu trabalho de forma significativa. Sou grata por me incentivar a pensar criticamente sobre minhas pesquisas e a buscar soluções inovadoras para os problemas que investiguei.

Sou imensamente grata à Professora Doutora Patrícia Unger Raphael Bataglia, por ter dedicado seu tempo e atenção para analisar minha pesquisa com tanto cuidado, por ter compartilhado seu conhecimento e sua visão crítica comigo. Sua participação na banca foi fundamental para que eu pudesse alcançar este objetivo.

Gostaria de expressar minha mais profunda gratidão ao Professor Doutor Vitor de Moraes Alves Evangelista, pela honra de ter participado da minha banca de doutorado. Sua expertise e rigor acadêmico foram fundamentais para a conclusão deste trabalho. Seus valiosos comentários e sugestões contribuíram significativamente para o aprimoramento da minha pesquisa.

Ao meu parceiro, companheiro, amigo e esposo Vanderlei, carinhosamente chamado de Tesouro, luz que ilumina minha vida, que sempre está ao meu lado me incentivando a suportar os obstáculos da vida, suportar no sentido de sempre me dar suporte. Quem me sustenta nos dias difíceis, quem me dá força para seguir em frente, quem me faz rir nos momentos mais tristes. Quem me faz sentir amada e protegida. Minha eterna admiração por você.

À minha mãe, também ao meu pai que não está mais entre nós, mas que sei e sinto que me acolhe muito quando eu mais preciso. Sou muito grata por terem me dado a vida e por terem me criado com tanto amor e carinho. Aprendi muito com vocês sobre o mundo, sobre a vida e sobre como ser uma boa pessoa. Vocês me ensinaram a ser honesta, justa, generosa e compassiva. Vocês também me ensinaram a ser forte e resiliente. Vocês sempre me disseram que eu poderia tudo o

que eu quisesse se eu trabalhasse duro e acreditasse em mim. Sou muito grata por tudo o que vocês me deram. Eu sou o ser humano que sou hoje graças a vocês.

Agradeço imensamente ao meu amigo de trabalho Keneth, que contribuiu muito para a minha conquista, me ajudando em todas as fases desta pesquisa. Foi um parceiro inestimável em todo o processo, ele sempre estava disposto a ajudar, mesmo nos momentos mais complicados. Forneceu-me *feedback* construtivo, ajudou a resolver problemas e me inspirou a continuar pesquisando. Sou muito grata pela amizade e pelo apoio, você foi um dos principais fatores que contribuíram para o sucesso desta pesquisa.

Aos alunos do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), que participaram da pesquisa e entenderam que a ciência é um processo colaborativo que exige trabalho, dedicação e paixão. Vocês foram parceiros inestimáveis em todo o processo e o seu empenho foi essencial para o sucesso da pesquisa. Além disso, entenderam que a ciência é importante para a sociedade e também estão comprometidos com a busca de conhecimento e com a solução de problemas que afetam a nossa vida. Sou muito grata pela oportunidade de trabalhar com vocês, um grupo muito talentoso, uma inspiração para mim. Acredito que vocês têm um futuro brilhante pela frente. Nunca vou me esquecer do entusiasmo do grupo, pois vocês sempre estavam dispostos a aprender e a contribuir para a pesquisa. Vocês têm um potencial enorme para fazer a diferença no mundo. Eu sou muito grata por ter tido a oportunidade de trabalhar com alunos tão dedicados e apaixonados pela ciência.

Agradeço imensamente a todos os funcionários do CEDET – Vanda Eda, Luciana, Paulo, Rose e tantos outros –, que sempre me recebiam muito bem, ajudavam nos agendamentos, me acolhiam e dividiam os poucos espaços físicos que eles tinham para trabalhar. Vocês são profissionais dedicados e atenciosos, sempre estavam dispostos a ajudar, até nos momentos mais difíceis. Vocês me fizeram sentir em casa mesmo sendo uma visitante. Sou muito grata pela hospitalidade e pelo apoio de vocês. Vocês foram essenciais para o sucesso da minha pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, pois muitas vezes precisar estar ausente e sempre tive o suporte da equipe para me ajudar, até quando eu não pedia. Vocês são um verdadeiro time.

Às minhas parceiras e ao parceiro de caminhada acadêmica – Adriana, Luciana, Carla, Priscila, Eduardo – e tantos outros que conhecem a solidão que é o processo acadêmico, mas que fizeram esta caminhada parecer mais leve.

A todos do grupo “Doutores do Bem”, que compartilham de um mesmo propósito que o meu, o de levar alegria a pessoas que têm passado por momentos delicados em suas vidas. Renova-me estar com vocês e descubro o valor de cada sorriso. Sorrir é o melhor remédio.

Agradeço, também, às pegadas que ficaram no meu caminho, cada uma delas me ensinou algo e me ajudou a chegar até aqui.

Gratidão.

“Se o indivíduo é passivo intelectualmente, não conseguirá ser livre moralmente”.
Jean Piaget (1948/1974, p. 69).

RESUMO

O objetivo geral da presente tese consiste em avaliar e compreender o desenvolvimento moral de adolescentes com dotação e talento, verificando se há especificidade no juízo moral desses adolescentes, tais como os ligados à capacidade de compreensão e capacidade dialógica. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa e desenvolvida por meio do Método Clínico Piagetiano. A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas com historietas morais, pautadas nos protocolos piagetianos inseridos no livro *O Juízo Moral na Criança* (Piaget, 1932/1994). O estudo foi realizado no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), da cidade de Assis/SP, com dez adolescentes que cursavam o 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados indicaram que os adolescentes entrevistados se encontram preponderantemente em semi-autonomia, um momento de transição no qual eles adquirem maior capacidade de compreender ideias abstratas – como justiça, ética e moralidade –, o que lhes permite questionar e desafiar as normas estabelecidas, desenvolvendo maior autonomia em relação a valores e crenças. Sobre o fato de haver alguma especificidade no desenvolvimento do juízo moral de adolescentes dotados e talentosos, não foram encontradas outras, senão o fato de que a capacidade cognitiva avançada pode facilitar o desenvolvimento moral autônomo. Porém, apesar de haver uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e o moral, uma vez que são dimensões indissociáveis, a proporcionalidade entre moral e cognição não é determinante, pois a cognição não mantém uma associação direta com o nível de desenvolvimento moral, logo, não é condicionado por este. Assim, reflete-se sobre o fato de que as escolas precisam ser ambientes mais justos no que diz respeito aos valores morais, porque elas raramente oferecem oportunidades que promovem o desenvolvimento da autonomia moral e, em muitos casos, os próprios docentes apresentam fortes indícios de heteronomia. Ademais, como o desenvolvimento moral é um processo que evolui por meio de relações de cooperação, as quais têm como base o respeito mútuo, a igualdade e a reciprocidade, um ambiente cooperativo é imprescindível para o alcance da autonomia.

Palavras-chave: adolescentes; dotação e talento; desenvolvimento moral; desenvolvimento cognitivo; Método Clínico Piagetiano.

ABSTRACT

The general aim of this dissertation is to evaluate and understand the moral development of adolescents with giftedness and talent, checking for specificities in their moral judgment, such as those linked to their capacity for understanding and dialogic capacity. This is an exploratory study with a qualitative approach, developed using the Piagetian Clinical Method. Data was collected through semi-structured interviews with moral anecdotes, based on the Piagetian protocols contained in the book "Moral Judgment in Children" (Piaget, 1932). The study was carried out at CEDET in the city of Assis/SP, with ten adolescents who were in the 7th, 8th and 9th grades of elementary school. The results indicate that the adolescents interviewed are predominantly growing in autonomy, a time of transition that begins from the age of 12 when adolescents acquire a greater capacity to understand abstract ideas such as justice, ethics and morality, which allows them to question and challenge established norms, developing greater autonomy in relation to values and beliefs. Regarding the fact that there is some specificity in the development of moral judgment in gifted and talented adolescents, there were no findings other than the fact that advanced cognitive ability can facilitate autonomous moral development. However, although there is a relationship between cognitive and moral development, the proportionality between morality and cognition is not decisive, since moral cognition is not directly associated with the level of moral development and is therefore not conditioned by it. Thus, we reflect on the fact that schools need to be fairer environments with regard to moral values because they rarely offer opportunities that promote the development of moral autonomy and, in many cases, the teachers themselves show strong signs of heteronomy. Furthermore, as moral development is a process that evolves through cooperative relationships, which are based on mutual respect, equality and reciprocity, a cooperative environment is essential for achieving autonomy.

Keywords: teenagers; giftedness and talent; moral development; cognitive development; Piagetian Clinical Method.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipos de potencialidades	32
Quadro 2 -	Intervenção e competências	58
Quadro 3 -	Conceito e práticas escolares	60
Quadro 4 -	Relação entre indicadores e domínios de capacidade	65
Quadro 5 -	Características dos adolescentes entrevistados	68
Quadro 6 -	Historietas de Piaget	71
Quadro 7 -	Questões que comparam o menino e o cachorro <i>versus</i> o menino e as notas da escola	75
Quadro 8 -	Referência para a classificação das respostas nas historietas sobre o menino e o cachorro <i>versus</i> o menino e as notas da escola	75
Quadro 9 -	Questões que comparam o garoto e o carro <i>versus</i> o menino e o nome das ruas	79
Quadro 10 -	Referência para a classificação das respostas nas historietas sobre o garoto e o carro <i>versus</i> o menino e o nome das ruas	79
Quadro 11 -	Questões – Os meninos que roubavam maçãs	82
Quadro 12 -	Referência para a classificação das respostas na historieta sobre os meninos que roubavam maçãs	83
Quadro 13 -	Questões - A professora que proibiu apontar o lápis	86
Quadro 14 -	Referência para a classificação das respostas na historieta sobre a professora que proibiu apontar o lápis	86
Quadro 15 -	Questões - O menino e a tesoura	89
Quadro 16 -	Referência para a classificação das respostas na historieta sobre o menino e a tesoura	89
Quadro 17 -	Questões - Mães e filhos e o pãozinho	91
Quadro 18 -	Referência para a classificação das respostas na historieta sobre mães e filhos e o pãozinho	92
Quadro 19 -	Referência para a classificação final	94
Quadro 20 -	Relação entre dotação e talento e o desenvolvimento moral	94
Quadro 21 -	Legenda dos domínios identificados pelo CEDET	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final nas historietas sobre o menino e o cachorro <i>versus</i> o menino e as notas da escola	76
Tabela 2 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final nas historietas sobre o garoto e o carro <i>versus</i> o menino e o nome das ruas	80
Tabela 3 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final na historieta sobre os meninos que roubavam maçãs	83
Tabela 4 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final na historieta sobre a professora que proibiu apontar o lápis	87
Tabela 5 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final na historieta sobre o menino e a tesoura	90
Tabela 6 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final na historieta sobre mães e filhos e o pãozinho	92

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

AEE	- Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	- Altas Habilidades/Superdotação
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDET	- Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento
CNE	- Conselho Nacional de Educação
ERIC	- <i>Education Resources Information Center</i>
GEPEDEME	- Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	- Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	- Ministério da Educação
NAAH/S	- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
ONU	- Organização das Nações Unidas
PAEE	- Público-Alvo da Educação Especial
PRODEP	- Programa de Desenvolvimento de Potencialidades
SEESP	- Secretaria de Educação Especial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TALE	- Termo de Anuência Livre e Esclarecido
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	JUSTIFICATIVA	27
1.2	OBJETIVOS	30
1.2.1	Objetivo geral	30
1.2.2	Objetivos específicos	30
2	REFERENCIAL TEÓRICO	31
2.1	ALUNOS COM DOTAÇÃO E TALENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO	31
2.1.1	A inclusão escolar dos alunos da educação especial	39
2.1.2	Políticas públicas educacionais para alunos dotados e talentosos	43
2.2	O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA	46
2.3	O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO MORAL DOS SUJEITOS: A EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS	55
3	METODOLOGIA	62
3.1	AMOSTRA	64
3.2	COLETA DE DADOS	70
3.3	ANÁLISE DOS DADOS	72
3.4	ASPECTOS ÉTICOS	72
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	74
4.1	HISTORIETAS SOBRE MENTIRA	74
4.1.1	O menino e o cachorro <i>versus</i> o menino e as notas da escola	74
4.1.2	O garoto e o carro <i>versus</i> o menino e o nome das ruas	79
4.2	HISTORIETAS SOBRE JUSTIÇA	82
4.2.1	Os meninos que roubavam maçãs	82
4.2.2	A professora que proibiu apontar o lápis	85
4.2.3	O menino e a tesoura	88
4.2.4	Mães e filhos e o pãozinho	91
4.3	A RELAÇÃO ENTRE DOTAÇÃO E TALENTO E O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL	93

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	116
	ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS	118
	ANEXO C - GUIA PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA UTILIZADO PELO CEDET	122

1 INTRODUÇÃO

A vida de uma criança dotada e talentosa pode oscilar entre ser o centro das atenções ou viver em isolamento. Gardner, em *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences* (1994), explora como as crianças com dotação e talento podem se destacar em certas áreas e, ao mesmo tempo, enfrentar desafios sociais e emocionais. Ellen Winner, psicóloga do desenvolvimento que escreveu sobre crianças com dotação e talento, em sua obra *Gifted Children: myths and realities* (1996), discute sobre as diferentes experiências, incluindo desafios sociais e emocionais que podem enfrentar em virtude de sua posição. Miraca Gross, em *Exceptionally Gifted Children* (1993), explora os altos níveis de habilidades intelectuais e emocionais de crianças dotadas e talentosas, bem como os problemas que podem enfrentar em relação ao isolamento e à falta de interação com seus pares. Sylvia Rimm, psicóloga especializada em crianças com dotação e talento, em seu livro *Why bright kids get poor grades and what you can do about it* (2008), reitera as questões emocionais e sociais que estas crianças podem enfrentar, incluindo a possibilidade de isolamento social ou falta de compreensão de seus pares. Linda Silverman, fundadora da Gifted Development Center, em *Upside-down brilliance: the visual-spatial learner* (2002), aborda o tema de crianças com dotação e talento que possuem habilidades visuais e espaciais excepcionais, destacando como elas podem ser isoladas em razão das diferenças no estilo de aprendizado e na forma como percebem o mundo. Ademais, Cunha e Rondini (2020) verificaram que as principais queixas escolares apresentadas por alunos dotados e talentosos consistem em problemas de comportamento, desmotivação, indisciplina e dificuldade de interação social. Inobstante, Nogueira *et al.* (2021), concluíram que crianças dotadas e talentosas possuem dificuldades de interação social por causa do seu modo diferente de se expressar, o que acaba gerando um sentimento de rejeição por parte de seus colegas e motivando seu isolamento.

Os autores supracitados oferecem dados valiosos sobre os extremos que as crianças com dotação e talento podem enfrentar, desde serem o centro das atenções ou acabarem sendo isoladas socialmente. Nesse caso, é necessário estabelecer um equilíbrio saudável que aproveite sua dotação e talento sem perder as atividades comuns à infância como as interações sociais. Além disso, também se faz necessário adotar técnicas pedagógicas que permitam que as crianças com

dotação e talento se envolvam em projetos significativos, como na aprendizagem baseada em projetos, por meio da qual eles possam aplicar seu conhecimento e habilidades de forma prática e interativa.

Outra técnica pedagógica indicada é a aprendizagem cooperativa, a qual promove a interação e colaboração entre as crianças, permitindo que elas compartilhem ideias e trabalhem juntas para resolver problemas complexos. A aprendizagem cooperativa pode estimular o pensamento crítico e o desenvolvimento social e emocional das crianças com dotação e talento (Vantassel- Baska; Brown, 2007). O enriquecimento curricular também é uma técnica pedagógica que merece ser mencionada, pois envolve a ampliação e o aprofundamento dos conteúdos curriculares, proporcionando desafios adicionais às crianças com dotação e talento. Esta modalidade de serviço pode ser realizada por meio de projetos especiais, cursos avançados, mentorias ou estudos independentes (Maker, 1996). Aliás, a integração das artes e sua incorporação no currículo regular podem estimular a expressão criativa, a sensibilidade estética e a imaginação das crianças. Logo, por meio de música, dança, teatro e artes, elas também podem desenvolver sua expressão artística e explorar diferentes formas de pensamento (Winner, 2000).

Soares (2003) defende a utilização do Programa de Desenvolvimento de Potencialidades (PRODEP), metodologia baseada, em grande parte, nas ferramentas para pensar, uma espécie de cartilha com exercícios que exercitam o pensamento. Suas lições foram estudadas à luz da teoria piagetiana, que diz respeito à construção da autonomia moral e intelectual. Exemplos de facilitadores da autonomia são: o trabalho em grupo; as ferramentas como Decisão e Regras (que estimulam a capacidade de tomar decisões e pensar sobre as regras e modificá-las de acordo com a necessidade do grupo); a organização da sala de aula (cadeiras dispostas em semicírculo que favorece o debate de ideias).

Estas modalidades têm a capacidade de potencializar o desenvolvimento intelectual, social, afetivo, moral, artístico e psicomotor das crianças dotadas e talentosas já que, na maioria das vezes, elas são ávidas e rápidas em relação às demais crianças para a resolução das atividades pertinentes à sua faixa etária. Porém, diante dessas qualidades, podem surgir problemas afetivos e comportamentais que levam essas crianças a se sentir incompreendidas e percebam a escola como um ambiente desfavorável às suas necessidades.

Outro problema permanente na área da Educação Especial é a utilização de conceitos como dotação e talento. No Brasil, os conceitos divergem na produção científica, dificultando a compreensão dos profissionais que atuam na linha de frente da prática da sala de aula, que não são especialistas no assunto, mas desempenham um papel primordial ao elencar as características que dão destaque às habilidades do aluno.

De acordo com Guenther e Rondini (2012, p. 248, grifos das autoras):

[...] a confusão na terminologia brasileira parece ter se iniciado pela inserção do prefixo *super* – na tradução dos termos americanos *giftedness* e *gifted*, que significam, literalmente, *dotação* (*gift*: prenda, presente; *ness*: essência, natureza) e *dotado* (tem dotação). O termo *superdotação* foi mal-aceito nos meios educacionais. Para amenizar o efeito, buscou-se a expressão inglesa *high ability*, em português, *capacidade elevada*, a qual, mal traduzida para *altas habilidades*, perdeu a essência do conceito.

Para esclarecer a utilização dos referidos termos, faz-se necessário mencionar que esta pesquisa foi realizada no CEDET, e sua idealizadora, Zenita Cunha Guenther, dedicou-se a promover a compreensão da comunidade sobre a diversidade de conceitos utilizados na literatura nacional e internacional e a evitar as confusões que geralmente ocorrem, além dos equívocos cometidos nas traduções dos conceitos. Durante anos os termos dotação e talento foram entendidos como sinônimos, mas eles têm significados diferentes. Apesar de divergências com relação à nomenclatura, o termo que está se tornando mais difundido é o proposto por Gagné (2008), que diferencia “dotação” – capacidade superior e “talento” – desempenho superior, de modo que dotação refere-se a uma capacidade natural e talento está relacionado a um modo especial de fazer bem alguma coisa aprendida ou aperfeiçoada (Gagné, 2004).

Em outros termos, enquanto dotação designa posse e uso de notável capacidade natural em, pelo menos, um domínio de capacidade humana, o talento designa desempenho superior, conhecimento aprendido e maestria, o que implica um alto nível de realização em algum campo de atividade humana (Guenther; Rondini, 2012).

Segundo Gagné (2008), existem cinco tipos de domínio de capacidade humana: a capacidade intelectual, a capacidade criativa, a capacidade socioafetiva, a capacidade perceptual e a capacidade física.

A capacidade intelectual está diretamente relacionada à função cognitiva, localizada no córtex frontal. Ela abrange habilidades mentais do conhecimento como entender, compreender, observar, abstrair e aprender, bem como possui capacidade de organização e memorização por meio do pensamento analítico, demonstrando, assim, inteligência superior.

A capacidade criativa está relacionada com a função intuitiva do cérebro, a qual engloba princípios de originalidade, invenção, criação e inovação. O indivíduo com capacidade criativa tem uma capacidade de imaginação sem necessariamente ter dados concretos, é capaz de idealizar abstratamente o seu pensamento, tendo facilidade em estabelecer conexões com o que já conhece e também com o que imagina.

A capacidade socioafetiva, por sua vez, está relacionada à função afetiva, localizada na base do cérebro, conhecida como amígdala, tálamo e bulbo. O sujeito com essa capacidade apresenta facilidade em lidar com as emoções, tem facilidade na convivência grupal e pluralista, bem como apresenta expressões de liderança coletiva. O indivíduo faz essas ações de forma tão natural e espontânea que fica evidente sua capacidade nas relações.

No que se refere à capacidade perceptual, ela se encontra enraizada nas funções sensoriais e nas áreas parietais do cérebro, pois o conhecimento do mundo externo de fato começa com impressões sensoriais físicas. O seu tratamento é dado por meio do processo mental cerebral que decodifica e guia impulsos dos neurônios aos músculos, desta forma, é possível fazer a ligação da capacidade física do indivíduo, para que aconteça de fato a atividade física da forma como foi comandada pelo cérebro.

Por último, com relação à capacidade física, ainda pode ser dividida em muscular e de controle motor; a primeira se refere aos movimentos físicos amplos e a segunda ao controle motor fino e reflexos. Exemplo de pessoas com dotação e talento relacionados à capacidade física são os atletas de futebol, considerando possuírem o controle intencional da mente sobre funções do sistema muscular e ósseo. Com efeito, conseguem potencializar sua mobilidade, agilidade, resistência, de modo a aumentar seu desempenho em campo em relação aos outros atletas.

Para o professor que está em contato diário com uma classe composta por uma diversidade de potenciais ou de dificuldades, torna-se um desafio reconhecer essas questões e saber lidar com tais diferenças. E para o sistema educacional, a

inclusão é igualmente um desafio, tanto da criança dotada e talentosa como da criança com deficiência.

Atualmente, no Brasil, o processo de inclusão é entendido da seguinte maneira:

[...] a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (Brasil, 2001, p. 20).

Com relação à criança dotada e talentosa, o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) dispõe que elas integram o público-alvo da educação especial, juntamente com as pessoas com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento. Além disso, em seu artigo 2º, o Decreto prevê que:

Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

Contudo, as crianças dotadas e talentosas nem sempre são incluídas em programas específicos, pois elas normalmente apresentam facilidade em aprender determinadas áreas de interesse individual e geralmente são deixadas à mercê do próprio desempenho. Existe uma parcela da população que pensa que essas crianças geralmente aprendem sozinhas, o que nem sempre é verdade (Oliveira, 2018).

As crianças que apresentam capacidades acima da média, caso não sejam estimuladas, acabam perdendo o interesse pela aprendizagem escolar, podendo

apresentar apatia, dificuldades comportamentais, comportamento antissocial que, muitas vezes, pode ser confundido com diagnósticos errôneos como dificuldade de aprendizagem, hiperatividade, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre outros (Oliveira, 2018).

A existência de crianças capazes e de crianças com deficiências em uma sala de aula gera dificuldades ao sistema escolar, pois, geralmente, o professor não tem formação específica para conduzir tal diversidade. O professor reconhece as diferenças, mas tem uma programação a cumprir, ficando engessado para propor atividades diversificadas que visem atender a individualidade de cada aluno. Contudo, Oliveira (2018) explica que é do professor o papel de sinalização dessas diferenças, para ser possível conduzir um caminho de propostas de atividades diferenciadas, tal qual as potencialidades individuais dos alunos.

Alguns estudos (Alencar, 2007; Silverman, 1993; Schuler, 2000; Virgolim, 2003) relatam sobre a dificuldade de o professor entender e trabalhar com crianças e adolescentes com indicadores de dotação e talento, seja pela falta de conhecimento, seja pelo trabalho em sala de aula, pois são crianças que costumam fazer muitos questionamentos e apresentam desinteresse por algumas disciplinas. Além disso, essas crianças tendem a apresentar um desajustamento afetivo e problemas comportamentais por serem incompreendidas. É importante olhar para cada criança com a sua singularidade e entender que o desenvolvimento humano ocorre na interação com o meio. Entender como ocorre o desenvolvimento infantil é, portanto, necessário.

Entre os autores que estudaram o desenvolvimento infantil, optou-se por trabalhar com a perspectiva do epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980). Piaget (1999), em seus estudos, observou seus próprios filhos e também outras crianças, buscando entender como elas desenvolvem o pensamento, adquirem o conhecimento e como seu pensamento evolui. Ele propôs uma teoria do desenvolvimento cognitivo que descreve os estádios pelos quais as crianças passam enquanto desenvolvem sua capacidade de pensar, raciocinar e resolver problemas. Após observar como as crianças interagiam com o mundo ao seu redor, como aprendiam a usar os símbolos e a representar conceitos, como resolviam problemas e como desenvolviam seu pensamento lógico, Piaget identificou certos padrões e estágios no desenvolvimento cognitivo (estruturas), descrevendo, assim, quatro estádios principais: o sensório-motor (do nascimento aos 2 anos); o pré-operacional

(dos 2 aos 7 anos); o operacional concreto (dos 7 aos 11 anos); e o operacional formal (a partir dos 11 anos).

Embora Piaget não tenha tratado especificamente de crianças dotadas e talentosas, seu trabalho sobre o desenvolvimento infantil pode auxiliar a compreender alguns aspectos dessa questão, haja vista ser possível que elas atinjam estágios cognitivos avançados em uma idade mais precoce do que a média, o que pode resultar em um descompasso entre o desenvolvimento cognitivo, o emocional e o social. Com efeito, elas podem se sentir diferentes das outras crianças, ter interesses e perspectivas únicas e ter dificuldade em encontrar pares com quem se identificar e se relacionar. Em outras palavras, estas crianças podem ter a capacidade de desenvolver habilidades cognitivas em um ritmo mais acelerado do que quando comparadas com seus pares, um avanço precoce que pode levar a um descompasso entre seu desenvolvimento cognitivo e o seu desenvolvimento emocional e social (Colangelo; Assouline; Gross, 2004).

Portanto, crianças dotadas e talentosas, por estarem em constante construção de conhecimento, precisam de desafios intelectuais adequados para se sentirem estimuladas. Se a escola não oferecer um ambiente que corresponda às suas necessidades cognitivas, elas podem ficar entediadas, frustradas ou desmotivadas. Isso pode levar a problemas comportamentais como desinteresse, desatenção ou até mesmo comportamento disruptivo.

Em seu livro *Educação de crianças com altas habilidades/superdotação: perspectivas atuais*, Maria Cristina de Freitas (2022) discute sobre os desafios e as possibilidades da educação de crianças dotadas e talentosas, defendendo que:

Seria importante oferecer um currículo enriquecido e desafiador, com oportunidades para explorar e expandir seus interesses e capacidades. Além disso, as interações sociais e emocionais também são cruciais. Piaget acreditava que a interação com os pares desempenha um papel significativo no desenvolvimento cognitivo e moral. Portanto, proporcionar oportunidades para que essas crianças se relacionem com outras crianças que compartilham de suas habilidades e interesses pode ser benéfico (Freitas, 2022, p. 27).

Assim sendo, a educação de indivíduos dotados e talentosos deve ser centrada no desenvolvimento intelectual, emocional e social, pois eles têm uma intensidade emocional maior e podem se sentir desafiados ao tentarem se encaixar em grupos da mesma idade. Portanto, eles podem ter dificuldades em encontrar amigos com interesses e perspectivas semelhantes, pois suas paixões e curiosidades

podem ser diferentes das de seus colegas. Além disso, esses indivíduos podem enfrentar desafios adicionais, tais como: expectativas elevadas por parte dos pais e professores; pressões acadêmicas; frustração ao lidar com tarefas simples ou entediadas; e a necessidade de encontrar um ambiente que estimule seu potencial máximo.

Dito isso, é importante fornecer suporte adequado para alunos dotados e talentosos – como oportunidades de enriquecimento educacional, desafios intelectuais adequados, apoio emocional e a oportunidade de interagir com outros indivíduos que compartilham interesses semelhantes –, o que pode ajudar a diminuir a sensação de diferença e isolamento, permitindo que eles desenvolvam todo o seu potencial e se sintam compreendidos e valorizados.

Neste contexto, considerando que crianças dotadas e talentosas possuem habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa, características que devem ser reconhecidas no meio educacional e social, até mesmo com relação ao desenvolvimento moral (Valentim *et al.*, 2023), questiona-se: Há alguma especificidade no desenvolvimento do juízo moral de adolescentes identificados como dotados e talentosos, para além das características propostas por Piaget (1932/1994) em seus estudos e pesquisas?

O respeito mútuo, as regras morais e a cooperação são fundamentais na construção do desenvolvimento do juízo moral. A moral é estudada pela Psicologia da Moralidade e pode ser definida como a ciência que desvenda os processos mentais pelos quais uma pessoa legitima ou não regras, princípios e valores morais (Valentim *et al.*, 2023). A moralidade é um aspecto do desenvolvimento humano construído ao longo de toda a vida, não estando pronta ao nascer, nem sendo adquirida passivamente graças às pressões do meio. Na psicologia, Piaget (1932/1994) foi um dos pioneiros no estudo empírico da moralidade. Ele descobriu um caminho psicogenético no desenvolvimento do juízo moral que envolve a íntima relação entre cognição e moralidade. Berg e Vestena (2014) entendem que, para Piaget, a construção da autonomia moral e ética é possível a todos os indivíduos e depende de fatores como: um crescimento orientado; um processo de construção operacional equilibrado e adequado à faixa etária; e a interação social com o meio e tudo que nele habita.

Segundo Piaget (1932/1994), as regras que a criança vai aprendendo ao longo da infância

[...] Ihes são transmitidas pela maioria dos adultos, isto é, ela as recebe já elaboradas, e, quase sempre, elaboradas, nunca na medida de suas necessidades e de seu interesse, mas de uma vez só e pela sucessão ininterrupta das gerações adultas anteriores (Piaget, 1932/1994, p. 23).

Logo, as regras morais advêm do respeito das crianças pelos adultos e depois pelo conteúdo das regras. Além disso, seu modo de sentir irá interferir na construção de um indivíduo capaz de compreender e agir moralmente (Valentim *et al.*, 2023). Isto posto, o desenvolvimento moral é construído em direção à autonomia, passando pela heteronomia. Para que a autonomia seja alcançada, é necessária a interação do sujeito com situações de cooperação, respeito mútuo e justiça e que ele construa estruturas cognitivas operatórias e formais (Piaget, 1932/1994).

Com relação a este assunto, existem pesquisas nacionais como a de Valentim *et al.* (2023), a qual, ao discutir aspectos relacionados à construção da inteligência e da moralidade em pessoas dotadas e talentosas na perspectiva da epistemologia genética, destacando a sua importância para o contexto educacional, verificou a falta de evidência, pois, na última década, foram encontrados apenas três artigos relacionados à inteligência e moralidade na visão de Piaget, segundo os quais analisou-se que existe uma complexidade na formação das estruturas do pensamento de pessoas dotadas e talentosas, havendo antecipação dos estádios de desenvolvimento da inteligência, um aguçado senso de moralidade e peculiaridades como reversibilidade e tomada de consciência. Em razão disso, sugeriu-se que, um ensino voltado a tais características pode proporcionar desafios adequados ao desenvolvimento da inteligência e da moral, haja vista que, nem sempre os dotados e talentosos estarão alinhados com sua faixa etária. Do mesmo modo, Brito e Pereira (2024) observaram a falta de pesquisa focada em crianças e jovens com altas habilidades, sobretudo quando associada ao tema do desenvolvimento moral.

Outro exemplo de pesquisa nacional foi a de Soares (2003), a qual, ao analisar as dez Ferramentas para Pensar, utilizadas no Programa de Desenvolvimento Profissional (PRODEP) para crianças e adolescentes com dotação e talento, em termos de sua possível contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual de seus participantes, concluiu que a referida metodologia é parcialmente propícia ao desenvolvimento autônomo dos alunos, mas que o contexto no qual o programa está inserido, juntamente com o tipo de material utilizado e a imobilidade representada pelos docentes precisam ser repensados,

caso o objetivo da educação seja a promoção da autonomia moral e intelectual. Isto porque, segundo a autora, algumas atividades realizadas no PRODEP são potencialmente positivas para estabelecer um ambiente sociomoral para a autonomia, pois existem aspectos que favorecem a cooperação entre pares e a tomada de decisões, fatores fundamentais para que o sujeito supere o egocentrismo, coordene diferentes pontos de vista e conquiste sua condição de sujeito autônomo e de sujeito epistêmico, sujeito do próprio pensar. Por outro lado, verificou-se a presença de aspectos obstaculizadores da formação do aluno rumo à autonomia, o que redundava em favorecimento da manutenção da heteronomia moral e intelectual quando o desenvolvimento já permitiria sua suplantação.

No que refere aos estudos estrangeiros que exploram a relação entre dotação e talento e o desenvolvimento moral, destaca-se o estudo de Mönks e Mason (2000), intitulado *"Moral competence and behavior of gifted and nongifted adolescents in different school settings"*, por meio do qual os autores investigaram as diferenças no desenvolvimento moral entre adolescentes dotados e talentosos e não-dotados/talentosos em diferentes contextos escolares, revelando que adolescentes dotados e talentosos apresentaram maior nível de moralidade e compreensão ética em comparação com seus pares não-dotados/talentosos. Outro estudo foi o realizado por Zollner, Schurer e Schmitz (2019), intitulado *"Giftedness and Cooperation: A Study of 7- to 11-Year-Olds"*, que examinaram a relação entre dotação e talento com o comportamento cooperativo em crianças de 7 a 11 anos e verificaram que crianças dotadas e talentosas demonstraram maior comportamento pró-social e maior nível de cooperação em comparação com crianças não-dotadas, não-talentosas. Além disso, o trabalho de Callahan (2004), intitulado *"Ethical considerations in identifying and serving the gifted"*, ao discutir a importância de incluir a dimensão moral no processo de identificação e atendimento às necessidades de crianças dotadas e talentosas, verificou ser necessário promover o desenvolvimento moral nas crianças dotadas e talentosas, reconhecendo que esses indivíduos podem enfrentar desafios morais únicos em relação aos seus pares. Os referidos estudos fornecem evidências de que crianças dotadas e talentosas podem apresentar um desenvolvimento mais avançado nas questões de moralidade em comparação com seus pares não-dotados, não-talentosos.

Neste sentido, a presente tese tem como objetivo estudar o desenvolvimento do juízo moral em adolescentes com dotação e talento, verificando

se eles conseguem avançar nas questões da moralidade com alguma peculiaridade que mereça atenção. Os participantes da pesquisa participam do Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET), um grupo já avaliado e identificado com dotação e talento. Desse modo, busca-se avaliar e compreender o desenvolvimento moral de adolescentes com dotação e talento, verificando se há especificidade no juízo moral deles, tais como o ligado à capacidade de compreensão e capacidade dialógica.

Ante o exposto, a presente tese encontra-se organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo se refere à Introdução, a qual apresenta o assunto ao leitor, indicando o que há, até então, de achados na literatura científica sobre o tema, ao relacionar dotação e talento ao desenvolvimento moral do indivíduo. Na sequência, estão os motivos e fundamentos que justificaram o desenvolvimento do presente estudo, sua relevância social e acadêmica. Para concluir o capítulo inicial, são elencados os objetivos ao estudar o tema, referindo-se tanto ao objetivo geral, quanto aos objetivos específicos.

Realizada esta breve contextualização, o segundo capítulo discorre sobre o referencial teórico necessário para desenvolver o tema escolhido, abordando, assim, questões pertinentes à dotação e ao talento no contexto da educação brasileira, o desenvolvimento do juízo moral na perspectiva piagetiana e o papel da escola no desenvolvimento moral dos sujeitos: a educação em valores morais.

Após a fundamentação teórica, o terceiro capítulo descreve o caminho metodológico percorrido, citando o método escolhido, a amostra, o modo como os dados foram colhidos e analisados, bem como os aspectos éticos observados pela pesquisadora. Em seguida, chega-se ao momento de apresentar, no quarto capítulo, os resultados e as discussões da pesquisa, referentes aos achados relacionados às historietas sobre a mentira e às historietas sobre a justiça, além da relação entre dotação e talento com o desenvolvimento moral.

Tudo isso para que, por fim, fosse possível chegar ao quinto capítulo da tese, a Conclusão, com a síntese do que foi aprendido ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa proposta.

1.1 JUSTIFICATIVA

Este estudo nasceu da minha trajetória profissional, pois trabalho há mais de 25 anos na Educação Especial, como psicóloga e coordenadora técnica de um projeto para crianças e adolescentes com deficiências. O tema dotação e talento cruzou meu caminho em um evento com Zenita Guenther, uma das pesquisadoras mais relevantes sobre o tema no Brasil e também fundadora do CEDET de Lavras/MG, o que chamou minha atenção, pois, ainda que a dotação e o talento façam parte da Educação Especial, o tema costuma ser pouco discutido, dificultando um olhar científico sobre ele, bem como a identificação de alunos com o referido perfil e a forma de intervenção pedagógica com esse público.

O que se observa no ambiente escolar é que os alunos com dotação e talento parecem ficar invisíveis, pois ainda se supõe que eles aprendam sozinhos e que são fascinantes em todas as áreas do conhecimento. Porém, caso não estimulados, corre-se o risco de desperdiçar grandes potenciais, pelo fato de poderem apresentar apatia, dificuldades comportamentais e comportamento antissocial, que muitas vezes pode ser confundido com diagnósticos errôneos, como dificuldade de aprendizagem, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre outros.

O Brasil é um país construído a partir de uma diversidade de populações e suas histórias de lutas, por isso, quando se pesquisa sobre Educação Especial no país, dois aspectos devem ser levados em consideração: a desigualdade e a diversidade. Em um país que ainda se encontra em desenvolvimento e cuja economia é o fator predominante na desigualdade, uma pequena parcela da população possui boas condições financeiras, a maioria tem dificuldades econômicas.

Segundo a história da Educação no Brasil, ela se constituiu de forma a separar os alunos em: normais e anormais, fortes e fracos, especiais e deficientes. Em cada época histórica esses conceitos foram se transformando e se atualizando. Neste percurso, muitas crianças foram excluídas das escolas públicas por não apresentarem padrões que se encaixavam para o sistema escolar da época (Kassar, 2011). Porém, toda criança em idade escolar deve ser matriculada no sistema educacional e, se necessitar, pode, no contraturno escolar, frequentar o atendimento especializado de acordo com suas necessidades especiais.

Rech e Negrini (2019, p. 487) argumentam que:

[...] quando o assunto da educação inclusiva é abordado nas instituições educacionais, na maioria das vezes, os professores referem-se aos “alunos de inclusão” como aqueles que pertencem à categoria das deficiências e dos transtornos globais do desenvolvimento, excluindo/desconhecendo que os alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), também necessitam de um atendimento educacional especial (AEE) e, por isso, também se constituem como alunos da educação especial.

Como consta na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é preciso, nos sistemas de ensino, assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com dotação e talento, para que tenham acesso ao ensino regular, à aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, à transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Toda pessoa com dotação e talento tem direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que auxilie toda a sua trajetória escolar, desde o ensino básico até o superior (Basso *et al.*, 2020). Portanto, torna-se necessário pesquisar sobre o tema para conhecer, discutir e propor políticas públicas para esse público.

A minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), liderado pela Professora Doutora Rita Melissa Lepre, despertou-me para a dimensão moral do desenvolvimento e me levou a questionar: Há alguma especificidade no desenvolvimento do juízo moral de adolescentes identificados como dotados e talentosos, para além das características propostas por Piaget (1932/1994) em seus estudos e pesquisas?

Mas, qual a justificativa científica para pesquisar o desenvolvimento moral de adolescentes dotados e talentosos? Em especial, pelo fato de que existem poucos estudos sobre o tema (Valentim *et al.*, 2023), fazendo a presente pesquisa ser necessária para avaliar e compreender o desenvolvimento moral de adolescentes dotados e talentosos e, assim, disponibilizar informações científicas e técnicas sobre o assunto.

Apesar de não haver uma abordagem direta de Piaget com relação à dotação e ao talento, supõe-se que adolescentes dotados e talentosos possuem maior probabilidade de avançar mais rapidamente para o estágio autônomo de

desenvolvimento moral, motivo pelo qual a pesquisa verificará se existe alguma especificidade no juízo moral destes adolescentes ligados, por exemplo, à capacidade de compreensão e capacidade dialógica, haja vista que, indivíduos dotados e talentosos possuem uma capacidade cognitiva mais avançada que lhes permite entender e aplicar princípios morais de forma sofisticada. Além disso, eles podem ter maior compreensão das implicações morais de suas ações e ser mais capazes de considerar diferentes pontos de vista e consequências antes de tomar decisões morais.

Desse modo, portanto, o estudo do tema pode contribuir para as discussões realizadas no âmbito das pesquisas em desenvolvimento moral, uma vez que experiências específicas de adolescentes dotados e talentosos podem desafiar ou corroborar com conceitos estabelecidos ou fornecer evidências adicionais para apoiar as teorias já existentes.

Além de sua justificativa acadêmica, justifico, ainda, a realização desta pesquisa, devido à sua relevância social, listando as seguintes razões:

- A adolescência é um importante momento no desenvolvimento do juízo moral, pois, na sociedade contemporânea, os jovens vêm enfrentando novos desafios éticos e morais. E compreender, por meio da avaliação do juízo moral, como os adolescentes dotados e talentosos pensam sobre esses desafios, pode fornecer informações valiosas sobre o desenvolvimento moral nesta fase da vida.
- Adolescentes dotados e talentosos podem enfrentar, muitas vezes, experiências e vivências únicas em ambientes educativos especializados e diversos (cursos, projetos, programas etc.), o que pode levar a refletir sobre como esses contextos influenciam no desenvolvimento do juízo moral, fornecendo informações importantes para, até mesmo, otimizar o ambiente educacional para a promoção de uma formação ética.
- Identificar fatores de proteção, a partir da compreensão do juízo moral, para estes adolescentes, o que pode auxiliar na proposição de políticas e práticas voltadas à promoção desta dimensão do desenvolvimento.

Inobstante, vale lembrar que o desenvolvimento moral é fundamental para o funcionamento ético da sociedade. Compreender como os adolescentes dotados e talentosos desenvolvem seu juízo moral pode ter implicações significativas para a construção de uma sociedade mais justa e ética.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

Avaliar e compreender o desenvolvimento moral de adolescentes com dotação e talento, verificando se há especificidade no juízo moral desses adolescentes, ligados à capacidade de compreensão e capacidade dialógica.

1.2.2 Objetivos específicos

- Avaliar, por meio do Método Clínico Piagetiano, com a utilização de historietas morais, em qual momento de desenvolvimento da consciência moral os adolescentes entrevistados se encontram.
- Analisar se existe alguma relação entre dotação e talento e o momento de desenvolvimento da consciência moral dos adolescentes entrevistados.
- Refletir sobre quais fatores podem contribuir para o desenvolvimento moral de adolescentes dotados e talentosos no ambiente escolar.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo discorre sobre três aspectos principais. O primeiro deles, além de tratar sobre a questão da dotação e talento no contexto da educação brasileira, também promove reflexões sobre a inclusão escolar dos alunos da educação especial e sobre as políticas públicas educacionais para alunos dotados e talentosos. Na medida em que avança, no segundo aspecto principal, a fundamentação teórica aborda o desenvolvimento do juízo moral na perspectiva piagetiana. E, por último, o terceiro aspecto descreverá sobre o papel da escola no desenvolvimento moral dos sujeitos: a educação em valores morais.

2.1 ALUNOS COM DOTAÇÃO E TALENTO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

A concepção de inteligência acima da média foi sendo gradativamente ampliada à medida que estudos foram sendo desenvolvidos. Antes do início do século XX, não era possível quantificar atributos da inteligência, o que somente aconteceu com a escala de desenvolvimento infantil desenvolvida pelo psicólogo francês Alfred Binet. Por meio desta escala, milhares de crianças puderam ser observadas, possibilitando a identificação e a descrição das tarefas que cada criança poderia desempenhar em cada etapa do desenvolvimento cronológico infantil. Outro marco importante foi a inclusão da criatividade sobre o conceito e seus componentes, tais como: o pensamento divergente, a solução de problemas e a capacidade de tomada de decisão. Mais recentemente, foi acrescentado o termo talento, passando a incluir indivíduos que demonstram habilidades nas artes de representação ou que excedem em outras áreas de desempenho (Souza, 2013).

Até o momento, o conceito de dotação e talento adotado é o disposto na Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Segundo o inciso III, do artigo 5º da referida resolução, consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentarem “altas habilidades/superdotação – AH/SD, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p. 2).

Em que pese o termo utilizado pela legislação, o presente estudo utilizará os termos dotação e talento por estarem relacionados a uma ênfase na natureza inata das capacidades excepcionais, o que reconhece que algumas pessoas podem ter uma predisposição genética ou biológica para se destacarem em certas áreas. Também pode enfatizar o fato de que essas capacidades excepcionais podem requerer menos esforço para se desenvolver em comparação com indivíduos sem essa predisposição. Logo, o desenvolvimento de habilidades excepcionais requer não apenas dotação inata, mas também prática, treinamento e dedicação contínua. Ademais, no local onde foi realizada a pesquisa – CEDET – os termos utilizados são dotação e talento.

Segundo o Anexo I da Diretriz para o atendimento de alunos com dotação e talento (Brasil, 2023), o conceito foi formulado com base nos Pilares da Educação para o Século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que postula o saber-conhecer (dominar conceitos), saber-fazer (dominar procedimentos) e o saber-ser (dominar atitudes). Estes alunos apresentam desempenho e elevada potencialidade com relação à: “capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora” (Brasil, 2006, p. 12).

O Quadro 1 apresenta os tipos de potencialidades mencionados pelo Ministério da Educação (MEC) e as características típicas de cada aspecto.

Quadro 1 - Tipos de potencialidades

Tipos	Características
Intelectual	Apresenta flexibilidade e fluência de pensamento, capacidade de pensamento abstrato para fazer associações, produção ideativa, rapidez do pensamento, compreensão e memória elevada, capacidade de resolver e lidar com problemas.
Acadêmico	Evidencia aptidão acadêmica específica, atenção, concentração; rapidez de aprendizagem, boa memória, gosto e motivação pelas disciplinas acadêmicas de seu interesse; habilidade para avaliar, sintetizar e organizar o conhecimento; capacidade de produção acadêmica.
Criativo	Relaciona-se às seguintes características: originalidade, imaginação, capacidade para resolver problemas de forma diferente e inovadora, sensibilidade para as situações ambientais, podendo reagir e produzir diferentemente e, até de modo extravagante; sentimento de desafio diante da desordem de fatos; facilidade de autoexpressão, fluência e flexibilidade.

Social	Revela capacidade de liderança e caracteriza-se por demonstrar sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, sociabilidade expressiva, habilidade de trato com pessoas diversas e grupos para estabelecer relações sociais, percepção acurada das situações de grupo, capacidade para resolver situações sociais complexas, alto poder de persuasão e de influência no grupo.
Talento Especial	Pode-se destacar tanto na área das artes plásticas, musicais, como dramáticas, literárias ou cênicas, evidenciando habilidades especiais para essas atividades e alto desempenho.
Psicomotor	Destaca-se por apresentar habilidade e interesse pelas atividades psicomotoras, evidenciando desempenho fora do comum em velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora.

Fonte: Brasil (2006, p. 12).

Consoante descrito pelo MEC (Brasil, 2006), os tipos de potencialidades elencados no Quadro 1 são características de dotação e talento. No entanto, não significa ser necessário que o aluno apresente todas elas, pode ser que ele apresente apenas um tipo de potencialidade ou alguns tipos combinados. Muito embora seja um grupo de alunos heterogêneo, é importante considerar que nem todos os alunos apresentarão todas as características listadas, sendo algumas mais típicas de uma área do que de outras.

Sobretudo com relação às características comportamentais, os alunos com dotação e talento costumam apresentar:

- Necessidade de definição própria;
- Capacidade de desenvolver interesses ou habilidades específicas;
- Interesse no convívio com pessoas de nível intelectual similar;
- Resolução rápida de dificuldades pessoais;
- Aborrecimento fácil com a rotina;
- Busca de originalidade e autenticidade;
- Capacidade de redefinição e de extrapolação;
- Espírito crítico, capacidade de análise e síntese;
- Desejo pelo aperfeiçoamento pessoal, não aceitação de imperfeição no trabalho;
- Rejeição de autoridade excessiva;
- Fraco interesse por regulamentos e normas;
- Senso de humor altamente desenvolvido;
- Alta-exigência;
- Persistência em satisfazer seus interesses e questões;
- Sensibilidade às injustiças, tanto em nível pessoal como social;
- Gosto pela investigação e pela proposição de muitas perguntas;
- Comportamento irrequieto, perturbador, importuno;
- Descuido na escrita, deficiência na ortografia;
- Impaciência com detalhes e com aprendizagem que requer treinamento;
- Descuido no completar ou entregar tarefas quando desinteressado (Brasil, 2006, p. 15).

Estas características podem tanto se manifestar de forma construtiva, auxiliando no processo de aprendizagem e nas socializações, quanto se manifestar de modo a dificultar as relações interpessoais do aluno com seus pares. Havendo intolerância em razão de o aluno ser considerado diferente, ele pode acabar sendo isolado e excluído do grupo social. Além disso, também existem casos em que os alunos, por causa da falta de interesse, da desmotivação ou por se aborrecerem com a rotina, acabam apresentando um rendimento escolar inferior e, por esta razão, muitas vezes acabam sendo cerceados pelos professores quando não identificadas as suas AH/SD, justamente porque o foco do docente estava nas dificuldades apresentadas por ele e não nas qualidades ou habilidades que deveriam ser estimuladas (Souza, 2013).

Para a identificação dos alunos com necessidades educacionais especiais e posterior tomada de decisões sobre o seu atendimento, é necessário que a escola realize a avaliação do aluno contando com:

- I- a experiência de seu corpo docente, seus diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais;
- II - o setor responsável pela educação especial do respectivo sistema;
- III - a colaboração da família e a cooperação dos serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público, quando necessário (Brasil, 2001, p. 2).

A identificação precoce dos alunos com dotação e talento é fundamental para a oferta do AEE, que deve ser dinamizado o mais breve possível (Brasil, 2001), cabendo aos professores treinarem seu olhar por meio de estudos e formações sobre o tema, para que seja possível realizar um diagnóstico correto e, com isso, além de conduzir o aluno, também poder orientar a família sobre como lidar com a superdotação. Dessa forma, portanto, o quanto antes for identificado, melhor e mais completo será o atendimento prestado e a possibilidade de direcioná-lo para sua área de interesse (Souza, 2013).

Inobstante, a escola, os professores e demais profissionais devem estar preparados para atender estes alunos e incluí-los na realidade escolar, o que, muitas vezes exige ações e práticas pedagógicas diferenciadas para garantir a continuidade do seu desenvolvimento escolar. Ainda sobre espaços educativos e escolares, considera-se que cursos de capacitação precisam ser ofertados a professores e a todos os profissionais que lidam com alunos com dotação e talento, para que, assim,

nossos professores possam acompanhar esses alunos de forma mais segura, capacitada e eficiente (Ladeira, 2021).

Consoante mencionado pelo MEC (Brasil, 2006, p. 12), de modo geral:

[...] a superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciada no alto desempenho nas diversas áreas de atividade do educando e/ou a ser evidenciada no desenvolvimento da criança. Contudo, é preciso que haja constância de tais aptidões ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho na área de superdotação. Registram-se, em muitos casos, a PRECOCIDADE do aparecimento das HABILIDADES e a resistência dos indivíduos aos obstáculos e frustrações existentes no seu desenvolvimento.

Logo, é necessário o acompanhamento dos alunos com dotação e talento, em virtude dos inúmeros obstáculos e frustrações que podem existir ao longo do seu desenvolvimento. Ademais, quando são evidenciadas suas altas habilidades, apesar da precocidade, muitos alunos podem não efetivar todo o seu potencial, motivo pelo qual necessitam de uma correta assistência no âmbito escolar, para que continuem expressando comportamentos de superdotação (Brasil, 2006).

Segundo Winner (1998, p. 11), as crianças com dotação e talento já “foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais, cedo demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, esquisitas, excêntricas”. A autora situa a superdotação em duas áreas acadêmicas (linguagem e matemática) e em duas áreas artísticas (artes visuais e música). Para ela, é nessas quatro áreas que, na infância, a superdotação é mais frequentemente observada. Essas áreas são atraentes para as pessoas com dotação e talento por se tratar de áreas regidas por regras e estruturadas. Por outro lado, Pérez (2008) acredita que a dotação e o talento não se referem apenas à inteligência linguística, lógica matemática e espacial, mas sim a outros campos do saber e do ser humano.

Alunos com dotação e talento também estão entre os enquadrados no Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). O desenvolvimento adequado dessas habilidades está interligado às condições oferecidas pelo ambiente em que o aluno vive; com isso, o ambiente escolar deve ser o mais desafiador e estimulante possível para esse aluno. Contudo, é possível perceber que o registro desses alunos nos cadastros dos censos é baixo, o que mostra a invisibilidade deles dentro das salas de aula (Barreto; Mettrau, 2011).

De acordo com Serra (2008), Cupertino e Arantes (2012), alunos com dotação e talento se diferenciam entre si, cada um possui uma qualidade diferente, tem um perfil diferenciado; tornando difícil descrever um perfil único para alunos com dotação e talento. Bergamin (2018, p. 21) relata um pouco sobre essa diferença, dizendo que “[...] um dos desafios atuais é conhecer cada aluno e cada turma, considerar a singularidade de cada um e a pluralidade que qualquer sala de aula oferece”. Estes alunos possuem características em comum como: facilidade e rapidez em aprender; são curiosos e criativos; adoram ser desafiados; possuem um vocabulário bem avançado para a idade; são perfeccionistas; têm interesse em diversas áreas do conhecimento; adoram conviver com pessoas mais velhas; têm senso de liderança; etc. (Cunha; Rondini, 2020).

A maioria dos alunos dotados e talentosos adora um desafio e quando as aulas deixam de ser desafiadoras, eles começam a perder o interesse, ficam desatentos, começam a ter dificuldades para interagir com a sala; mas, os professores, na maior parte do tempo, não conseguem suprir essa necessidade de forma adequada. Para Cunha e Rondini (2020), essas condições acabam por contribuir para o aumento dessas queixas escolares, levando-as a se tornarem mais perceptíveis, especialmente no dia a dia, dentro de uma sala de aula. Os autores ainda relatam que diversas dessas queixas percebidas em sala de aula estão interligadas com aulas muito repetitivas, pouco estímulo, nenhum ou quase nenhum desafio.

Em virtude de suas características comportamentais, os alunos com dotação e talento podem ser confundidos com crianças rebeldes e hiperativas; por isso, durante o processo de escolarização, devem ser tomados alguns cuidados, sobretudo porque suas habilidades podem não ser percebidas, nem pela escola, nem por sua família, nem por eles próprios (Pérez, 2008). Infelizmente, quando se fala em inclusão, é natural pensar em pessoas com deficiências e as crianças com dotação e talento acabam sendo esquecidas.

Segundo Ladeira (2021), estima-se que, no Brasil, haja mais de 2,5 milhões de alunos com dotação e talento matriculados nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e somente 3,5% a 5% são identificados. Segundo o autor, essa realidade de falta de identificação dos alunos com dotação e talento é decorrente de um processo de estigmatização em relação ao tema, muitas vezes, em uma perspectiva baseada em senso comum, quando tal assunto, deveria ser analisado, partindo de um olhar científico e acadêmico.

Ademais, Pérez (2008, p. 20) explica que:

Quando não é reconhecida, pode desenvolver comportamentos considerados inadequados, desatenção, desmotivação ou ser confundida com alunos que apresentam patologias das mais variadas (hiperatividade, déficit de atenção, depressão, síndrome de Asperger, autismo e outras) e, quando é reconhecida, ainda, pode gerar medo, ódio, inveja ou supervalorização ou simplesmente a ideia de que, por ter AH/SD, não precisa de atendimento especializado.

Para Bergamin (2018), cabe aos professores observarem e mapearem as habilidades e os interesses do aluno, para que, por meio dessas observações, possam planejar o conteúdo que será trabalho em sala de aula que chame a atenção do aluno com dotação e talento e o faça interagir com a sala.

Martins (2020) corrobora ao relatar que as principais queixas e também a invisibilidade desses alunos se dão por causa da falta de formação correta para os professores lidarem com esses alunos. Durante as suas formações, professores e demais licenciaturas não recebem o aprofundamento correto quando se trata de Educação Inclusiva e/ou Educação Especial. A falta de uma formação adequada para lidar com alunos especiais em sala de aula acaba colocando barreiras e limites para que as capacidades dos alunos com dotação e talento sejam trabalhadas e estimuladas por meio de atividades desafiadoras, buscando oferecer um ensino adequado para suprir as particularidades desses alunos.

Segundo Valentim *et al.* (2023), como o funcionamento do pensamento de indivíduos dotados e talentosos é complexo, o ambiente escolar pode favorecer ou não a sua construção; por esta razão, a sala de aula precisa ser interessante para que o aluno possa desenvolver seu potencial de aprendizagem, sendo preciso planejar aulas que estimulem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos dotados e talentosos, em concordância com suas características intelectuais peculiares. Desse modo, enquanto o professor precisa desenvolver habilidades para atuar na diversidade de personalidades e sentimentos que residem em sala de aula, a escola, como espaço de conhecimento, deve ser um ambiente saudável de convivência e desenvolvimento. Além disso, deve-se evitar o isolamento do jovem dotado e talentoso, advindo da falta de identificação com grupos e de seus pares.

Mesmo não sendo tão recentes, as Políticas Públicas para dotação e talento no Brasil ainda não são muito conhecidas, sendo pouco difundidas entre os profissionais da educação. Essas políticas podem contribuir significativamente com

as informações para dar fim aos pensamentos equivocados ao redor dessa temática, pois, quando há conhecimento, ações novas surgem para contribuir cada vez para a formação e, especialmente, para a inclusão desses alunos com dotação e talento nas escolas (Faveri; Heinzle, 2019); sobretudo porque eles sofrem com a falta de identificação de sua condição especial e por suas necessidades educacionais especiais não serem atendidas, trabalhadas e valorizadas. Desta forma, este público acaba sendo excluído dentro da própria escola (Martelli; Moreira, 2021).

Rondini, Martins e Medeiros (2021) complementam dizendo que, certamente, a universalização de uma educação de alto nível é demandada. Todavia, não se pode negligenciar ou atrasar a educação dos alunos dotados e talentosos enquanto se persegue tal objetivo, pois o desenvolvimento deste grupo impulsionará a melhora daquela. Estudantes com inteligência acima da média não se adequam facilmente ao modelo de ensino tradicional, que os impede de questionar, discordar, expressar suas opiniões, investigar e criar. É inquestionável que a transformação educacional que esse aluno exige é benéfica a todos, uma vez que se almeja a formação de cidadãos críticos e atuantes.

Nesse sentido, deve-se compreender a importância de alunos com dotação e talento serem aceitos nos espaços escolares de forma potente, além do importante acolhimento familiar, da comunidade à qual pertencem e da sociedade para que se sintam mais aceitos e valorizados. Esse acolhimento é fundamental no combate a toda forma de preconceito e estigma que se faz presente em nossa sociedade. Ademais, considera-se necessário que o Governo Federal, os Estados e os Municípios invistam em formação continuada e preparo para os professores e todos os demais profissionais escolares que lidam com esses alunos, pois, somente assim será possível se beneficiar de uma educação inclusiva de qualidade.

Inobstante, é preciso que toda a pauta envolvendo os direitos das pessoas com dotação e talento adquira maior visibilidade e valorização social e mudanças sejam implementadas, para que se tenha uma educação de qualidade que corrobore para uma sociedade mais inclusiva e mais esclarecida a respeito de todas as suas especificidades, para assim garantir a esses alunos ambientes escolares e não escolares mais acolhedores, empáticos e inclusivos.

2.1.1 A inclusão escolar dos alunos da educação especial

No curso da história da Educação Especial o caminho sofreu muitas transformações e influências de questões sociais, culturais, econômicas, religiosas, entre outras. A Bíblia traz passagens que falam sobre Jesus e os cegos, os leprosos, os diferentes e os rejeitados, mostrando que desde os primórdios já se falava sobre a deficiência e a exclusão.

Olhando para a história da deficiência, é possível observar que, por muito tempo, a deficiência foi vista e relacionada a questões religiosas, como um castigo dos deuses ou associada a demônios. Isso foi se transformando ao longo do tempo, mas a cobrança pela perfeição física ainda está presente em todas as épocas (Oliveira, 2004).

O surgimento de legislações de proteção e de direitos da pessoa com deficiência acontece a partir da Revolução Industrial, pois, com a mecanização nas indústrias, muitos acidentes passaram a ocorrer. Assim, surgem as leis de proteção e garantia ao trabalhador que se acidentou nas fábricas. Segundo Araújo (2010), as primeiras normas de proteção à pessoa com deficiência, assegurando a reabilitação, a capacitação e a inclusão social foram elaboradas pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), organização fundada após a Primeira Guerra Mundial.

Após a Segunda Guerra Mundial surge a Organização das Nações Unidas (ONU), que trouxe a implantação de políticas sociais no tratamento de pessoas com deficiência. Porém, as escolas regulares não conseguiam atender a todas as crianças, sobretudo as com deficiências ou dificuldades. Foi neste contexto que surgiram as salas especiais dentro das escolas regulares.

Segundo Chaveiro e Barbosa (2005), entre 1950 e 1980 aconteceu o início do movimento contra a política de segregação, buscando a integração das pessoas com deficiências. Cabe aqui explicar que, na integração, era a pessoa com deficiência que teria que se adaptar ao meio e não o contrário. Assim, surge o conceito de inclusão, que significa o oposto. Portanto, na inclusão, os lugares é que devem se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência.

Dois grandes movimentos colaboraram para a implantação da inclusão: a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu entre 5 e 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia; e a Conferência Mundial sobre necessidades Educacionais Especiais, realizada de 7 a 10 de junho de 1994, em Salamanca, na

Espanha, ambos os movimentos foram um marco histórico na mudança de paradigmas da Educação Inclusiva (Costa *et al.*, 2016).

A partir da década de 90, com um novo modelo democrático de educação e pela formulação de leis para tanto, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é que se iniciou a Inclusão Escolar no Brasil. A legislação exigiu mudanças nos sistemas educacionais existentes, como desfazer com um modelo educacional excludente que ignorava as diferenças de seus alunos e não elaborava nenhuma metodologia pedagógica educacional para eles (Souza, 2013).

Diferente do que ocorrera no passado, as escolas inclusivas consistem no reflexo da busca por uma educação de qualidade que respeite os direitos humanos e a diversidade, o que exigiu uma mudança de atitude frente às diferenças individuais dos alunos e uma reorganização da educação por meio de estratégias e métodos para concretizar o atendimento às crianças com necessidades especiais e promover a inclusão escolar em todas as instituições de ensino de forma igualitária (Souza, 2013).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 15):

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Assim sendo, percebe-se que a instituição escolar possui um papel acolhedor dentro dessa proposta, propiciando aos alunos com necessidades especiais o acesso igualitário à rede regular de ensino. Ocorre que, para poder concretizar a inclusão dos alunos, deve-se também preparar a sociedade escolar para esse fim, tanto por meio de estrutura física, quanto por meio de formação aos profissionais docentes. Dessa forma, poderão oferecer propostas de atividades pedagógicas inclusivas com um olhar mais específico para as necessidades dos alunos (Souza, 2013).

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) dispõe:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma

educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

Logo, constata-se que a escola deve adequar seu currículo para atender aos alunos com necessidades especiais, priorizando a preparação de seus profissionais para que o processo inclusivo possa acontecer de forma adequada, garantindo que todos os alunos, em especial os superdotados, não sofram com a exclusão (Souza, 2013). Ademais, nos termos do artigo 4º da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996):

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Amparados pela legislação brasileira, os alunos com dotação e talento necessitam de ações diferenciadas, a fim de garantir o seu desenvolvimento escolar; podendo ser oferecido mediante os serviços de apoio especializado e na escola regular (Brasil, 1996). Aliás, o direito à Educação como um dever do Estado é efetivado, entre outras formas e garantias, com o AEE, tal qual dispõe o art. 208, inciso III, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CRFB/88 (Brasil, 1988). Logo, ao ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino, o AEE observa a prática da inclusão, estimulando a participação dos alunos com seus demais colegas, sem nenhum tipo de discriminação.

Inobstante, é interessante mencionar que o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva será atingido, uma vez que visa:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional

especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

Assim como descreve o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva supracitado, esse movimento inclusivo leva a escola a se adaptar, em se tratando de estrutura, recursos, mobiliários e tudo o que for preciso para promover e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, assegurando, assim, que as necessidades dos alunos com dotação e talento sejam atendidas.

Dito isso, o § 1º do artigo 2º do Decreto nº 7.611/2011 assim define os serviços de AEE:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. [...] (Brasil, 2011).

Isto porque, não apenas o aluno de deficiência é usuário do AEE, de forma complementar, mas também os alunos com dotação e talento, de modo a suplementar sua formação. Portanto, este serviço atende a todos que necessitarem de qualquer apoio em sua formação.

Assim sendo, verifica-se que, promover a inclusão exige o esforço de todos, tanto da escola, quanto da família, para que os alunos vejam na escola um ambiente de acolhimento com clima socioafetivo adequado, possibilitando, assim, a construção de conhecimento e a valorização de habilidades e potencialidades, deixando de existir a discriminação de idade e capacidade. Para tanto, deverá ser dado ênfase ao caráter amplo e complexo da educação, que possibilita a construção do conhecimento ao longo da vida, e todo aluno, independente das necessidades especiais, poderá beneficiar-se dos programas educacionais, o que, mais uma vez, exige do professor uma mudança de postura, além da redefinição de papéis que possa favorecer o processo de inclusão (Cordeiro, 2015).

Quem aceita o processo de inclusão também acredita que todas as pessoas com necessidades especiais possuem possibilidades de se desenvolver e

se integrar no convívio com demais pessoas “ditas normais” e assumir seu papel de cidadão. A escola inclusiva deve, além de acolher essas pessoas, oferecer-lhes oportunidades de terem uma educação de qualidade, integrando esse aluno na sociedade.

2.1.2 Políticas públicas educacionais para alunos dotados e talentosos

Hoje, no Brasil, a criança com necessidades educacionais especiais tem garantido por lei seu acesso ao ensino regular, podendo necessitar da diferenciação curricular para alguns casos. As políticas públicas educacionais para alunos com dotação e talento ainda são pouco conhecidas e não são divulgadas, mesmo no ambiente escolar, motivo pelo qual compete aos pesquisadores da área difundir esse conhecimento, pois elas já existem e podem contribuir para o aprimoramento do atendimento do público da Educação Especial.

A CRFB/88 (Brasil, 1988), a LDB nº 9.394/96 (Brasil, 1996) e a sua alteração feita pela Lei nº 12.796/2013 (Brasil, 2013), reconhecem a necessidade do atendimento especializado para o aluno com dotação e talento. Pouco valem as leis se não atingirem o cerne da instituição, permanecendo como letras mortas, sem modificar o que existe (Antipoff, 1992).

A atuação do MEC e da Secretaria de Educação Especial (SEESP) na implantação da política de educação especial tem se baseado na identificação de oportunidades, no estímulo às iniciativas, na geração de alternativas e no apoio aos sistemas de ensino para o melhor atendimento ao aluno com dotação e talento. Nesse sentido, a SEESP implantou, em parceria com as Secretarias de Educação estaduais, os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S), em todo o país, os quais disponibilizam recursos didáticos e pedagógicos e promovem a formação de professores para atender aos desafios acadêmicos e socioemocionais dos alunos dotados e talentosos (Fleith, 2007).

A esse respeito, Guenther (2006, p. 28) relata que:

Nas várias assembleias, convenções e reuniões internacionais, o Brasil tem regularmente assumido o compromisso de respeitar os direitos das crianças e promover o desenvolvimento e educação para toda a população. Em 1990, na Conferência de Jomtien, todos os países, inclusive o Brasil, se comprometeram a envidar esforços para desenvolver plenamente as potencialidades de cada criança, jovem ou adulto. Portanto, intenção existe,

mas intenção e boa vontade não bastam. Nosso país tem sido lembrado sobre a presteza com que os governantes assumem compromissos e aceitam princípios em âmbito internacional, sem nada fazer de concreto para levar à população o que é resolvido. Até que ponto isso acontece em Educação Especial para dotados e talentosos?

O MEC elaborou uma proposta de atendimento especializado para alunos com dotação e talento, pensando na Educação Inclusiva, tendo como objetivos ampliar os atendimentos oferecidos e construir processos de aprendizagem voltados para esse público.

A LDB – Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) – foi um marco como política educacional para os alunos dotados e talentosos, no que se refere aos reconhecimentos de suas necessidades educacionais específicas, ao AEE, a aceleração dos estudos do MEC. Sendo inegável o esforço que vem acontecendo na implantação de políticas educacionais, para que alunos com dotação e talento tenham atendimento especializado para as suas reais necessidades, desde o ensino básico até o superior (Delou, 2007).

Revisando a história, o primeiro registro brasileiro do AEE para alunos com dotação e talento é datado de 1929, oportunidade na qual a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do estado do Rio de Janeiro previu o atendimento educacional dos super-normais. No mesmo ano, o governo de Minas Gerais convidou a psicóloga russa Helena Antipoff para lecionar na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, em Belo Horizonte, que acabou fundando a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte para a educação dos excepcionais. Em 1938, Antipoff identificou algumas crianças “super-normais” e lhes deu o nome de crianças bem-dotadas. Desta forma, propôs a inclusão na legislação local da época um termo que incluísse aqueles classificados como acima ou abaixo do padrão de seu grupo em virtude de alguma característica mental, física ou social que precisasse ser levada em consideração no âmbito da educação. Em razão disso, Antipoff foi responsável pelo início da educação dos alunos com dotação e talento (Delou, 2007).

No ano de 1967, o Ministério da Educação e Cultura criou uma comissão para que fossem estabelecidos critérios de identificação e atendimento aos alunos superdotados. Mas foi nos anos de 1960 a 1970 que ocorreu a expansão nos atendimentos da Educação Especial, deixando de ser somente assistencialista e esporádico para compor as políticas públicas de Educação Especial no Brasil (Delou, 2007).

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, que relatava sobre o atendimento especializado para os deficientes e para os superdotados. Em 1979, ocorreu a fundação da Associação Brasileira para superdotados, que promoveu junto ao Ministério da Educação, a UNESCO, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e vários outros eventos nacionais e internacionais sobre o tema (Delou, 2007).

No ano de 1994, foi publicado o documento que tratava da Política Nacional de Educação Especial, produzido pela SEESP do MEC e outras instituições de atendimento à Educação Especial. Todavia, a expectativa com esse documento não atingiu o seu objetivo, ficando apenas na mudança do conceito de superdotados para altas habilidades (Delou, 2007).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica apresentam algumas vantagens do atendimento ao superdotado e uma política que valoriza sua habilidade específica. Segundo as Diretrizes, AH/SD referem-se a alunos com “grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes” (Brasil, 2001, p. 2).

Outros fundamentos legais estão nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001, a qual define a Educação Especial em seu artigo 3:

Art. 3º - Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 1).

Com relação ao papel do docente, Souza (2013, p. 29) cita Carvalho (1998, p. 137-138), nos seguintes termos:

O mundo em que vivemos exige que os educadores desempenhem papéis que vão muito além de transmitir conhecimento e cultura. Assim, nesta fase de evolução histórica de paradigmas, não podemos nos limitar a repensar a educação especial, como se sua inexistência pudesse solucionar todos os problemas das escolas. A proposta inclusiva requer outro tipo de mudanças, muito mais ampla, envolvendo a educação como um todo.

O professor deve traçar objetivos por meio dos quais ele possa criar um ambiente propício para o desenvolvimento, encorajando e apoiando o aluno a desenvolver ideias e ações. Logo, é sua a responsabilidade de modificar padrões de educação e elevar os padrões de ensino enquanto busca por novas metodologias para atender os alunos dotados e talentosos. Assim, o professor é capaz de impulsionar o desenvolvimento dos alunos, bem como favorecer a interação escolar e social, haja vista que sua dedicação e preocupação com a aprendizagem dos alunos promove uma melhor integração e socialização entre todos os envolvidos (Souza, 2013).

O aluno com dotação e talento pouco se preocupa com o nível de comprometimento do governo com relação à inclusão e quais são os projetos criados para tanto. Para a criança/adolescente muito mais valem as experiências vividas diariamente em sala de aula. Portanto, é preciso ater-se à forma com as quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão, o que será experimentado por todas as crianças (Souza, 2013).

Superada esta breve contextualização sobre o perfil dos alunos com dotação e talento e sua presença no contexto educacional, bem como após refletir sobre sua inclusão na educação especial e o que defendem as políticas públicas sobre os referidos alunos, é chegado o momento de analisar como se dá o processo de desenvolvimento cognitivo e moral dos referidos alunos, à luz do que ensina Piaget, consoante se propõe o tópico a seguir.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL NA PERSPECTIVA PIAGETIANA

Preliminarmente, é interessante refletir sobre a seguinte frase atribuída a Issac Newton: “Se eu vi mais longe, foi por estar sobre os ombros de gigantes”. Essa frase justifica, em partes, a opção por adotar a perspectiva piagetiana para tratar a questão do desenvolvimento moral. Jean Piaget, epistemólogo suíço, nasceu em 1896 e faleceu em 1980, deixando um grande legado científico para a Psicologia e para a Educação, ao propor e divulgar sua Epistemologia Genética, a qual defende que o ser humano se constrói, graças à sua ação, em uma interação radical com o meio, ou seja, o conhecimento resulta de construções devidas à ação do sujeito, em níveis de progressiva complexidade, em interação com o mundo e as pessoas (Alves, 2019).

Segundo a teoria de Piaget, a inteligência acontece por intermédio da organização e adaptação da criança interagindo com o meio. Uma construção constante e contínua que está sempre em movimento e envolve desequilíbrio e equilíbrio. Desta forma, a criança vai se ajustando aos problemas, conflitos e às dificuldades da vida cotidiana. É um processo complexo, pois existe um envolvimento no qual o aprendizado ocorre na vivência das ações, não tem dicotomia, o sujeito vive a ação e, ao mesmo tempo, aprende nesta vivência. Neste processo são sucessivas maneiras de assimilação e acomodação que ocorrem no sujeito em desenvolvimento. “Com efeito, o instrumento de troca inicial não é a percepção, como os racionalistas concederam com excessiva facilidade ao empirismo, mas a própria ação em sua plasticidade muito maior” (Piaget, 2007, p. 8). Em razão disso, Piaget (2007) propõe quatro diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo no sujeito da ação: o sensório-motor; o pré-operatório; o operatório-concreto e o operatório-formal.

No estádio sensório-motor (do nascimento aos 2 anos, em média), as crianças exploram o mundo sobretudo por meio dos sentidos e das ações motoras. Nesse estádio, é preciso fornecer estímulos sensoriais e oportunidades para a exploração ativa do ambiente, como: a) brinquedos sensoriais: objetos com diferentes texturas, cores, sons e tamanhos que as crianças possam tocar, segurar, chacoalhar e explorar de maneira sensorial; b) atividades motoras: oportunidades para que as crianças pratiquem suas habilidades motoras, como engatinhar, rolar, segurar objetos e manipulá-los; c) interação social: interações com cuidadores e outras crianças que ajudam a desenvolver habilidades sociais básicas e a compreender as relações causais (Piaget, 2007).

No estádio pré-operacional (dos 2 aos 7 anos), as crianças desenvolvem a capacidade de representação simbólica e linguagem. Elas ainda têm dificuldade em pensar logicamente e compreender pontos de vista diferentes do seu próprio. Neste estádio, é importante estimular a linguagem, o pensamento imaginativo e criativo das crianças, por meio de: a) jogos simbólicos: atividades que envolvam a imaginação e o faz de conta, permitindo que as crianças representem papéis e situações do mundo real por meio do jogo; b) brinquedos manipulativos: brinquedos que permitem às crianças manipular e construir, como blocos de construção, quebra-cabeças simples e jogos de encaixe; c) histórias e livros ilustrados: narrativas simples que estimulem a imaginação e a compreensão da linguagem (Piaget, 2007).

No estágio das operações concretas (dos 7 aos 11 anos), as crianças desenvolvem a capacidade de pensar logicamente e compreender relações causais. Elas são capazes de realizar operações mentais concretas e entender conceitos matemáticos básicos. Nele, deve-se incentivar o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a exploração de conceitos matemáticos por meio de: a) jogos com regras: que envolvam regras claras e estruturadas, ajudando-as a desenvolver habilidades de pensamento lógico e a compreenderem a importância de seguir instruções; b) problemas matemáticos concretos: atividades matemáticas que envolvam manipulação de objetos concretos, como contar objetos, classificar e ordenar elementos; c) experimentos práticos: atividades de ciências que lhes permitam fazer observações, formular hipóteses e testar suas ideias no mundo real (Piaget, 2007).

No estágio das operações formais (a partir dos 11 anos), as crianças desenvolvem a capacidade de pensar de forma abstrata e hipotética, ou seja, elas podem lidar com ideias e princípios que não estão ligados a objetos físicos ou situações concretas, podendo, portanto, realizar operações mentais com base em conceitos e símbolos em vez de depender de experiências sensoriais. Isso significa que elas podem pensar sobre possibilidades, formular hipóteses e testar diferentes cenários em suas mentes. Elas podem usar o pensamento dedutivo, considerando implicações lógicas e consequências de diferentes suposições. Em razão disso, nessa fase, a educação deve promover o pensamento crítico, a argumentação e o debate, além de incentivar a exploração de áreas como a filosofia, a ciência e as artes (Piaget, 2007).

Enquanto estudou o desenvolvimento da inteligência da criança, Piaget (1932/1994) também se preocupou como o desenvolvimento da moral, como ela ocorre e evolui. Para o autor, inteligência e moral caminham juntas e se desenvolvem em um processo de interação com o meio físico e social. Assim sendo, a construção do sentido de certo e injusto tem ligação com o desenvolvimento cognitivo. Piaget explica que as crianças passam por diversos tipos de entendimento e, à medida que se desenvolvem, possuem mais capacidade para se envolverem com as regras de forma crítica. Consequentemente, podem construir uma moral autônoma, passando a atender a intencionalidade dos atos (Piaget, 1932/1994).

Segundo Alves (2019, p. 59), “a construção do sujeito, assim como a construção do conhecimento, acontece nas relações, de forma ativa, e é impossível

pensar que os aspectos morais não estejam presentes”. O paralelismo entre o desenvolvimento moral e a cognição é afirmado na obra piagetiana por intermédio da sua fórmula: “a lógica é uma moral do pensamento assim como a moral é uma lógica da ação” (Souza; Vasconcelos, 2009, p. 345). Piaget postula que o pensamento hipotético-dedutivo, construído no estágio operatório-formal, orienta e esclarece decisões no âmbito moral, possibilitando a construção da autonomia. No entanto, é importante sempre frisar que, se o desenvolvimento cognitivo é condição necessária à autonomia, não é condição suficiente.

Assim, o desenvolvimento psíquico se inicia ao nascer e segue até a maturidade, sendo caracterizado por um processo de sucessivas equilibrações (Piaget, 1974b). Do mesmo modo, o desenvolvimento da moralidade é um processo que vai sendo construído ao longo da vida, quanto menor a idade, menor a compreensão das regras: o ser humano normal não é social da mesma maneira aos 6 meses ou aos 20 anos de idade e sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nestas duas fases de sua vida (Piaget, 1932/1994).

Durante este processo de desenvolvimento, são construídos valores no estabelecimento das relações com o outro, o que se inicia na infância, pelos exemplos, pela convivência, pelas trocas com os adultos. Isto porque os pais, os professores, os adultos são figuras essenciais na vida das crianças, são eles os responsáveis por dar exemplo do que é certo ou errado, mostrando com clareza e com ações o que pode ou não ser feito em relação às situações da vida em comunidade de maneira ética. A criança, desde cedo, vai construindo a sua história com os exemplos que lhe são ofertados, mas é ela quem vai decidir os caminhos que irá percorrer em relação às questões morais (Piaget, 1932/1994).

A palavra moral tem origem no latim *morus*, cujo significado é “relativo aos costumes”. Ela é necessária para o convívio do ser humano em sociedade, regula comportamentos e ações adquiridas ou não por um processo de desenvolvimento por meio da educação, tradição e dia a dia em convivência com os pares. A moral é uma ação estabelecida no coletivo; pois são regras construídas e definidas pela sociedade, pelo estabelecimento da ordem do coletivo. Esse conjunto de regras é necessário para tornar a convivência em grupo respeitosa e possível. Vale lembrar que dentro de uma mesma sociedade existem diferentes grupos, diferentes valores morais, diferentes religiões, ideologias, diferentes culturas, mas o respeito é o que deve prevalecer no convívio coletivo. Desta forma, portanto, o indivíduo, a todo o

tempo busca encontrar soluções mais adequadas para conviver diante de situações-problemas, o que exige dele uma reflexão diária, com o auxílio da moral. As decisões tomadas no exercício da liberdade devem levar em consideração o bem-estar coletivo e o convívio em sociedade. Portanto, os valores morais são essenciais para a interação do ser humano com a sociedade em que convive.

Sampaio (2007) descreve que a moral não é algo natural, mas é formada mediante um processo construtivo ao longo da vida do indivíduo, desenvolvendo-se conforme novas conquistas no campo afetivo e cognitivo vão se formando. Por sua vez, Piaget (1932/1994, p. 23) entende que: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”.

Piaget (1932/1994), formulava várias situações experimentais junto das crianças, na busca de entender como o raciocínio moral de uma criança se desenvolve e verificou que esse raciocínio vai se transformando ao longo do período da infância e da adolescência. Assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento da moral também percorre um caminho psicogenético composto por diferentes posições morais: anomia, heteronomia e autonomia.

A anomia, entre o nascimento e os 4 anos de idade, em média, é caracterizada pela ausência do reconhecimento e da preocupação com as regras sociais. A criança não tem consciência do que é certo ou errado e não entende o valor das regras, predomina, nesta etapa as suas necessidades básicas e seu comportamento baseado nestas necessidades; logo, o que predomina é o egocentrismo. Piaget (1932/1994) não se debruçou esmiuçadamente sobre a anomia, pois ela se apresenta como um momento pré-moral.

A heteronomia, por sua vez, é o primeiro momento de desenvolvimento da consciência moral do sujeito. É quando essa criança passa a entender que o outro é diferente dele, o que torna possível uma relação entre ambos. Ela vem a ser a condição necessária que haja relações interindividuais (Freitas, 2003; Santos, 2012). Santos (2012, p. 12) descreve que, “na medida em que a criança intensifica suas relações com os adultos significativos para ela, isto é, as pessoas com as quais possui vínculo afetivo, as normas passam a ser sentidas como obrigatórias”. Sendo assim, Freitas (2003) evidencia que deve haver uma relação mútua de respeito entre os indivíduos que se relacionam com a criança, estabelecendo, assim, uma relação de respeito com seu meio social, o que torna obrigatório os deveres para o sujeito.

Conforme Soares (2003, p. 50):

A criança na fase da heteronomia aceita limites que lhes são impostos pelos adultos. Nesta fase o educador não pode se eximir de fazer valer sua autoridade, pois, sendo as relações assimétricas neste estágio, ou seja, a criança aceita as ordens de um adulto que represente a autoridade, é papel do professor colocar limites a serem respeitados pelas crianças pequenas.

De acordo com Vinha e Tognetta (2009), a criança ainda não consegue entender o sentido exato das regras, ela apenas obedece porque tem respeito por aquela pessoa que lhe ditou a regra e também sente amor, respeitando por medo de perder essa confiança e amor dos seus. Por isso, a família possui um papel de extrema importância durante a formação moral da criança, porque é no contexto familiar que a criança tem seu primeiro contato com o mundo das regras e dos valores.

Na heteronomia, as crianças imitam as regras dos adultos e praticam certas regras, mas não têm consciência sobre elas. A partir dos 6 anos, seu nível de compreensão das regras e sua capacidade de entender e cumpri-las evoluem. Neste estágio, a criança obedece às regras por coação, estabelecendo com o adulto uma relação de respeito unilateral, mas para que isso aconteça é necessário o mínimo de vinculação afetiva da criança com o adulto, para que ela possa respeitar as regras, trata-se de uma relação de amor e medo (Piaget, 1932/1994).

Na autonomia, que ocorre a partir dos 12 anos de idade, como possibilidade, já existe uma compreensão das regras, o sujeito entende os motivos e a necessidade da existência de regras, de seguir e sugerir novas, de refletir sobre elas e de sugerir mudanças quando existem outras possibilidades. Neste momento, o sujeito já cumpre as regras por cooperação, estabelecendo com os seus pares o respeito mútuo; pois já tem as regras internalizadas, já leva em consideração o outro e também pensa no coletivo (Piaget, 1932/1994).

Segundo Alves (2019), heteronomia e autonomia são, portanto, processos que englobam uma relação entre a ação e a consciência, assim sendo, não dizem respeito apenas ao sujeito, mas a todo o contexto no qual ele se encontra. Apesar disso, Piaget (1932/1994) tinha consciência de que os estádios, estados ou fases eram uma forma didática de dividir e explicar a evolução do desenvolvimento cognitivo e moral, mas que, na realidade, o desenvolvimento apresenta um processo

contínuo, ou seja, sem interrupção e nada tem de linear. Por isso, heteronomia e autonomia não podem ser entendidas como fases ou estádios estáticos, mas como processos que interagem entre a ação e a consciência, estando intimamente ligados com o sujeito e com o meio em que ele vive, levando em consideração as interações sociais estabelecidas.

Conforme Piaget (1932/1994), existem variações no desenvolvimento moral e elas têm diferentes dimensões, dependendo muito das questões culturais de cada sociedade. Para ele, o ideal seria falar em diferentes fases de heteronomia e autonomia ao longo da vida:

[...] não poderíamos falar de estágios globais caracterizados pela autonomia ou heteronomia, mas apenas de fases de heteronomia e de autonomia, definindo um processo que se repete a propósito de cada novo conjunto de regras ou de cada novo plano de consciência ou de reflexão (Piaget, 1932/1994, p. 75).

Para Alves (2019, p. 87):

[...] a mesma criança pode estar vivenciando, na prática, uma determinada regra de forma mais autônoma, enquanto, na consciência, para essa mesma regra, as tendências sejam mais heterônomas. Pode ocorrer de a mesma criança estar, quer na prática, quer na consciência, tratando uma determinada regra de maneira autônoma e outra regra de modo mais heterônomo.

Há, nas crianças menores, uma tendência (realismo moral) de tomar as regras e os valores como algo que independe da consciência e que deve ser seguido sem questionar. Dessa forma, para esta criança, o dever é heterônomo, sendo “bom” seguir as regras e as orientações dadas e “mau” descumpri-las. Portanto, como sendo externas à consciência, as regras são tidas como sagradas e imutáveis, motivo pelo qual devem ser seguidas sem qualquer interpretação. Outra característica do realismo moral é a tendência de considerar os resultados dos atos e não suas intenções diante de uma situação moral (Alves, 2019).

Neste sentido, Piaget buscou compreender como o sujeito chega a uma moral altruísta (o ideal da consciência moral autônoma), livre de qualquer imposição de outrem. Para ele, em que pese a moral constituir-se de um conjunto de regras, sua essência está no respeito que se adquire por elas, fruto do respeito por quem as criou ou apresentou (Alves, 2019).

Uma regra:

[...] é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros, que é o sentimento de respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos (Piaget, 1930/1998, p. 63).

Piaget defendia que as interações sociais eram um dos fatores essenciais para o desenvolvimento da consciência moral autônoma. Pois, argumentava que, na vivência com o outro, os sujeitos têm a oportunidade de se relacionar e ter contato com diferentes pontos de vistas e que eles podem estabelecer o respeito pelo outro. Com efeito, ele acreditava cada vez mais que o desenvolvimento da moralidade está relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo e às interações sociais estabelecidas ao longo da vida dos sujeitos.

Nas relações sociais, a criança estabelece a cooperação, ela começa a entender e internalizar que as regras são necessárias e que ela pode cooperar com os seus pares na busca de tornar a relação boa para ela e para o outro com quem ela está se relacionando e cooperando.

Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital. [...] Para que uma conduta possa ser qualificada de moral, é preciso mais que um acordo exterior entre o seu conteúdo e o das regras comumente admitidas: convém, ainda, que a consciência tenda para a moralidade como para um bem autônomo e seja capaz, ela mesma, de apreciar o valor das regras que lhe propomos (Piaget, 1932/1994, p. 297).

A cooperação envolve discussões, trocas de pontos de vista e de opiniões, ou seja, permite que opiniões diferentes sejam confrontadas (Soares, 2003). Isto posto, somente ao exercer a cooperação e a tomada de consciência a criança passará a compreender que é possível modificar as regras previamente impostas, haja vista, não se poder desvincular a ação e a consciência moral por terem entre si uma relação essencial. Com efeito, o desenvolvimento moral é fruto de uma construção em que inicialmente a ação precede a consciência (Alves, 2019).

Assim sendo, pode-se refletir sobre o fato de que, as regras morais vêm do respeito que a criança estabelece pelos adultos e pelo conteúdo destas regras

colocadas por essa figura de autoridade. A compreensão destas regras vai compondo a construção, o agir moral do sujeito. Portanto, o respeito é a pedra fundamental no desenvolvimento da moralidade, inicialmente o respeito unilateral, em que a criança não entende as regras e cumpre por obrigação ou pela ordem de um adulto. Já no respeito mútuo existe uma relação de cooperação, na qual prevalece a reciprocidade. Piaget também observou que existe um período de transição que fica entre o respeito unilateral e o respeito mútuo e que a forma como a criança vivencia as relações, como são esclarecidas as dúvidas, como os conflitos são trabalhados, influencia o desenvolvimento do juízo moral na criança. Assim, nota-se que isso pode favorecer a autonomia ou a permanência na heteronomia.

O respeito é unilateral porque a criança se vê obrigada a respeitar o adulto e suas regras, mas o caminho inverso não é verdadeiro. De outro lado, o respeito mútuo permite que a criança estabeleça um novo sentimento às regras, um sentimento de interiorização, por meio do qual ela obedece por sentir necessidade de fazê-lo e não somente porque existe um sentimento de respeito à autoridade. Desse modo, quando a necessidade da existência de regras se encontra interiorizada no sujeito, ele se encontra apto para tomar decisões por si próprio, com autonomia. Porém, nem todos os indivíduos chegam à autonomia, por isso, a escola tem um papel fundamental para promovê-la em seus alunos (Soares, 2003).

Em outras palavras, a criança chega à moral do bem, graças às relações de cooperação, quando existem respeito mútuo, igualdade e reciprocidade na base das relações. Assim, existe uma forma de equilíbrio para onde a moral pode evoluir. E, apesar de não existirem relações puras de coação e cooperação, as relações de cooperação são um ideal a ser cada vez mais vivenciado. Até porque, é nas relações de respeito mútuo e de cooperação que se desenvolvem as noções de igualdade, reciprocidade e solidariedade (Alves, 2019).

Logo, considerando a relação indissociável da cognição e da afetividade com o funcionamento mental (Piaget, 1932/1994), é inegável que os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade contribuem com a psicologia, do ponto de vista psicogenético, como um processo que evolui por meio das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Um passo fundamental, portanto, para pensarmos uma educação de qualidade, capaz de formar sujeitos autônomos intelectual e moralmente, é termos muito claro o que, de fato, é a autonomia que tanto almejamos, para

que possamos construir possibilidades reais de efetivá-la. A educação brasileira necessita desse olhar crítico (Alves, 2021, p. 41).

O desenvolvimento integral da criança ocorre a partir das interações em múltiplos locais de vivências, sendo a escola um lócus privilegiado para a promoção deste desenvolvimento. Apesar do foco no desenvolvimento do juízo moral, ele não se desloca das outras dimensões. Soares (2003) explica, ainda, que a autonomia provém das relações de respeito mútuo, reciprocidade e cooperação. Logo, como sendo uma construção, pode ser facilitada ou não.

2.3 O PAPEL DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO MORAL DOS SUJEITOS: A EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS

Desde que nasce, a criança está em constante processo de desenvolvimento e sua interação com o meio físico e social possibilita que ela adquira conhecimentos que são compartilhados pela sociedade na qual está inserida. Esta apropriação de conhecimento se dá tanto pelas relações estabelecidas no ambiente familiar, quanto no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Existem várias formas para o ser humano desenvolver a moralidade, mas ela somente será concretizada conforme a moral (regras, princípios e valores) for inserida no cotidiano das crianças e adolescentes, promovendo o conhecimento e a reflexão, sendo a escola um dos locais propícios para desenvolver também a educação moral (La Taille, 2009). Portanto, por meio das diversas experiências vividas, a criança vai se apropriando das normas e dos valores presentes na sociedade, formando, assim, a sua consciência ou juízo moral. Não se trata de um acontecimento imediato, mas de um processo que vai ocorrendo durante toda a fase da infância. Dessa forma, é importante conhecer como se dá esse processo de construção da moralidade e como tem acontecido na prática, no contexto da educação escolar (Sampaio, 2007).

Segundo Bastos (2014), o ambiente escolar é um local onde as relações éticas e morais devem acontecer, mas, apesar disso, os projetos voltados para esse tema ainda são muito escassos nas escolas. É difícil encontrar uma proposta pedagógica que tenha sido elaborada buscando criar um ambiente cooperativo, visando ao desenvolvimento da moral e sua autonomia nas crianças. Os

profissionais da educação devem se preocupar e fazer mudanças necessárias para ensinar levando em consideração a esfera moral.

Piaget (1930/1998), em “Os procedimentos de Educação Moral”, defende que a educação moral tem como objetivo a constituição de personalidades autônomas aptas à cooperação e, para que tal construção seja possível, destaca os métodos ativos que vão para além das “lições de moral” e envolvem o sujeito em vivências morais ativas.

Conforme Puig (1998), a educação moral surge para ser um papel central dentro das escolas, sendo a base para uma formação mais humana, formando indivíduos responsáveis, livres e conscientes, e que levem em conta as suas necessidades pessoais e também as coletivas, buscando deixar o mundo mais justo e igualitário.

De acordo com Santos (2012, p. 15):

É preciso contextualizar e trabalhar com valores em situações concretas; caso contrário, a educação moral fica resumida a uma educação verbal, idealista e, muitas vezes, sem sentido para a criança. Os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para um desenvolvimento saudável e harmonioso. Observa-se que, no mundo atual, as crianças em idade pré-escolar passam mais tempo longe de casa, nas escolas, convivendo com seus pares do que em épocas anteriores, independentemente da classe social a que pertencem.

A criança, ao entrar no ambiente escolar, tem seu mundo social ampliado, adquirindo mais complexidade e intensidade, aumentando a socialização dela em seu meio. A escola torna-se, para a criança, um espaço com muitas interações, promovendo cada vez mais o desenvolvimento intelectual e social. No mundo escolar, a criança começa a se deparar com uma variedade de situações, levando-a a aprender a respeitar os limites, as regras e as leis da escola (Arlaque; Wagner, 1999; Sampaio, 2007).

A própria interação entre os alunos é fundamental para promover seu desenvolvimento moral e intelectual, haja vista que é na relação com seus pares que eles podem experimentar a troca de experiências em condições hierárquicas semelhantes. Desse modo, os jogos e trabalhos em grupo oferecem uma oportunidade para que os alunos experimentem relações de autonomia (Soares, 2003).

Além disso, como ressalta Soares (2003, p. 48):

[...] as crianças devem ter a sensação de responsabilidade em relação às regras da sala de aula, e isto é conseguido quando elas mesmas colaboram na elaboração de regras. Juntamente com o estabelecimento de regras, a tomada de decisão em conjunto é uma atividade na qual as crianças têm a oportunidade de praticar a cooperação e a consequente coordenação de pontos de vista. O professor que seleciona temas para discussões em grupo e orienta no estabelecimento de regras por seus alunos, está contribuindo para a redução da heteronomia das crianças.

Outras linhas teóricas compartilham os mesmos ideais, como Palmieri e Branco (2007), ao salientarem que a escola tem o papel de promover a moral por meio de transmitir e ensinar o conhecimento formal, associando a formação integral da criança como indivíduo, sempre levando em consideração todas as suas dimensões (afetiva, cognitiva e social).

Autores baseados nos estudos de Piaget (García; Puig, 2010; Tognetta; Lepre, 2022) propuseram a educação moral na escola com o título de Educação em Valores. O principal objetivo da educação em valores, segundo García e Puig (2010, p. 17) “é ajudar os alunos a aprender a viver”. Isto porque, em que se pese estar preparado para viver, é preciso escolher como viver, um modo de vida sustentável e que realmente se deseja por cada indivíduo e para todos que o cercam.

Para aprender a viver é preciso aprender a ser, a conviver, a participar e habitar o mundo. Nesse sentido, questiona-se: É possível ensinar a viver? Não do mesmo modo que se ensina português, matemática e geografia, porque compreende a reflexão sobre virtudes, as quais não podem ser adquiridas por meio de explicações ou memorizações repassadas por adultos. Portanto, ensinar a viver não consiste em informar ou aprender conhecimentos, mas é conquistado com o conjunto de habilidades, capacidades e virtudes que podem ser adquiridas por meio da participação ativa em comunidade mediante observação, prática, exercício e reforço, com a ajuda de pessoas apreciadas (García; Puig, 2010).

Os valores morais norteiam como devem ser os comportamentos no convívio em sociedade. Eles funcionam como uma espécie de bússola que guia a forma de agir das pessoas no relacionamento com os seus pares, na tentativa de manter a ordem social e coletiva. Os valores morais têm como objetivo manter as relações mais harmoniosas e as ações justas na busca de relações de cooperação entre as pessoas.

Para influenciar o aprendizado de uma maneira de viver, os educadores precisam desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam realizar tarefas em diferentes âmbitos nos quais intervêm, tal qual estão dispostos pelo Quadro 2.

Quadro 2 - Intervenção e competências

ÂMBITOS DE INTERVENÇÃO	COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS
O próprio indivíduo	Ser você mesmo
A relação interpessoal	Reconhecer o outro
O grupo-classe	Facilitar o diálogo
As equipes docentes	Trabalhar em equipe
A escola	Fazer escola
O entorno social	Trabalhar em rede

Fonte: García e Puig (2010, p. 22).

A educação em valores exige que o educador trabalhe com, pelo menos, estas seis tarefas, incorporando-as em sua rotina profissional e avaliando a sua execução para detectar seus aspectos positivos e negativos.

Ao promover o desenvolvimento de uma consciência social e ética nos estudantes é possível criar um ambiente escolar mais inclusivo, justo e respeitoso que contribua para a preparação de cidadãos responsáveis e ativos na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Para tanto, investir na promoção da convivência ética na escola e na educação em valores permite que os alunos se sintam mais seguros, respeitados e motivados a aprender e a cooperar (Tognetta; Lepre, 2022).

Para tanto, Puig (2004) destaca o que denominou de práticas morais, pensando o estudante em ação nas práticas educativas. O atual modelo de educação privilegia um eu isolado e central que se revela problemático. Pensando nisso, esse eu solitário foi colocado em uma posição de imersão, dando-o protagonismo para experienciar um tipo de unidade educacional complexa, oportunidade em que se retrata o que os educadores e alunos fazem em conjunto na escola, as chamadas práticas: cursos de acontecimentos organizados, rotineiros e educacionais. Estas práticas não são todas iguais, nem todas têm o mesmo sentido moral.

Nesse ínterim, assim são conceituadas as chamadas práticas morais:

[...] um curso de acontecimentos culturalmente estabelecido que permite enfrentar situações significativas, complexas ou conflitantes do ponto de vista moral. De certo modo, solução estabelecida para uma controvérsia moral, mas ritualiza-se um método para resolver da melhor maneira possível um novo conflito de valor (Puig, 2004, p. 32).

As práticas participam tanto da ação humana, quanto da cultura de uma comunidade, pois se atualizam com a ação humana, a qual se conforma com os moldes culturalmente estabelecidos. É preciso ficar claro que as práticas envolvidas em um processo de educação moral ou em valores possuem objetivos para os quais se dirigem os participantes com sua ação combinada e expressam valores durante sua realização, na medida em que seus atores são capazes de travar relações baseadas em comportamentos virtuosos, essenciais nas práticas culturais. Desse modo, portanto, as práticas exigem e ensinam valores, ao passo que as virtudes apelam para uma aprendizagem moral complexa e vivencial (Puig, 2004).

Puig (2004) relata que algumas práticas são procedimentais e outras são substantivas. Procedimentais no sentido de que cursam acontecimentos que estabelecem um modo de conduzir, a forma de usar uma ferramenta, o que permite a busca, a criação e a expressão de algo moralmente valioso ou correto. Ao contrário das práticas procedimentais, que permitem a criatividade moral, as práticas substanciais, por sua vez, constituem um espaço de repetição moral, cristalizando, assim, valores que uma comunidade mais deseja ver realizados em comportamentos concretos. Ambas as práticas se complementam e otimizam a tarefa educacional da escola.

Além da classificação citada, Puig (2004) enumera alguns tipos de práticas, entre as quais podem ser citadas: práticas de reflexividade, de deliberação, de virtude e normativas. Cada qual com seu conceito e com exemplos de práticas escolares que podem ser trabalhadas, consoante o Quadro 3.

Quadro 3 - Conceito e práticas escolares

Práticas Reflexivas	
Expressam uma das mais antigas aspirações éticas do pensamento ocidental: o conhecimento e o cuidado de si mesmo.	Trabalhos com imagem corporal, a análise das mudanças físicas e atitudinais, a confecção de textos autobiográficos, exercícios de autoavaliação, entrevistas pessoais, estabelecimento dos próprios sentimentos e pontos de vista em situação de conflito, bem como exercícios de autorregulação.
Práticas de Deliberação	
Refletem um empenho de elucidar o melhor modo de viver mediante argumentos racionais.	Assembleias de classe, resolução de conflitos e mediação escolar, sessões de debate, consideração de questões curriculares e vitais, discussão de dilemas, exercícios de dramatização e exercícios de compreensão crítica.
Práticas de Virtude	
Refletem sobre as virtudes, as formas de excelência que devem aspirar os humanos.	Métodos de aprendizagem cooperativa, realização e revisão das tarefas de classe, festas e celebrações, realização de projetos e formação de grupos de trabalho.
Práticas Normativas	
Delineiam cada um dos passos do percurso percorrido pelos comportamentos das demais práticas.	Atividades: para trabalhar o conceito de norma; para abordar normas cívicas, de circulação ou outros códigos; de revisão das normas da classe; para analisar problemas de respeito a alguma norma escolar; para explicar as normas de algum espaço ou lugar não-habitual; previstas de transgressão de normas (carnaval).

Fonte: Adaptado de Puig (2004).

Todas estas práticas representam um espaço de experiências formativas, de educação. E os processos produzidos no seu interior devem ser cuidadosamente estudados. Além disso, as práticas também são um espaço de intervenção educacional, o que ressalta a importância do educador como seu planejador e construtor de meios (Puig, 2004).

Planejar práticas é imaginar peças educacionais, ou seja, imaginar processos que, simultaneamente visam objetivos educacionais e expressam valores; instruem e formam. Trata-se de peças que devem ir respondendo a cada uma das necessidades educacionais, desde ensinar a ler até aprender a administrar conflitos. Por outro lado, a intervenção educacional consiste também em montar essas peças, de tal modo que, no final, seja construída uma imagem de conjunto coerente. A soma das distintas peças pensadas para responder a cada uma das necessidades educacionais deve produzir uma imagem de conjunto: um meio educacional denso, rico e coerente. Os processos educacionais são vividos em cada uma das peças ou práticas, e também no efeito de conjunto que o meio produz (Puig, 2004, p. 195-196).

Uma das principais tarefas dos educadores é projetar práticas e construir meios. É preciso imaginar formas de convivência escolar e de aprendizagem que predisponham a viver e a aprender de acordo com certos princípios e valores. Esta postura não dilui sua intervenção “mas os convidam, predispõem e pautam o curso das ações de ensino e a sucessão de esforços de aprendizagem” (Puig, 2004, p. 195).

Diante do exposto, a construção da moral no ambiente escolar depende da interação entre professores e alunos em um meio educacional seguro e adequado, pensado e planejado para criar e repetir comportamentos morais mediante processos cuidadosamente estudados.

Uma educação em valores morais intencional e planejada é capaz de promover uma convivência que valorize todos os alunos, independentemente de sua origem social, econômica ou cultural, levando à redução das disparidades no acesso e na qualidade da educação, pois a promoção da equidade educacional é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática (Tognetta; Lepre, 2022).

Pautados na Epistemologia Genética, acredita-se ser possível afirmar que a moral autônoma é construída, se relaciona com os aspectos cognitivos e afetivos do sujeito, mas está, sobretudo, vinculada às ações e vivências das pessoas em contextos morais. Neste ponto, resgata-se a pergunta de pesquisa: Há alguma especificidade no desenvolvimento do juízo moral de adolescentes identificados como dotados e talentosos, para além das características propostas por Piaget (1932/1994) em seus estudos e pesquisas?

Valentim *et al.* (2023) realizaram uma revisão sistemática de literatura na base SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) e na Revista Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, visando discutir aspectos relacionados à construção da inteligência e da moralidade em pessoas com dotação e talento na perspectiva da epistemologia genética, destacando a sua importância para o contexto educacional. A pesquisa retornou apenas cinco resultados nas últimas duas décadas (2002 a 2022), a partir dos *strings* de pesquisa ‘superdotação and Piaget’; ‘superdotação and moral’; ‘superdotação and inteligência’; ‘altas habilidades and moral’; ‘altas habilidades and inteligência’. Os resultados deram ênfase à lacuna de pesquisas em relação ao tema e apontaram para a necessidade de estudos na área. A próxima seção apresenta o percurso metodológico da pesquisa, a fim de diminuir e preencher esta lacuna.

3 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa e que foi desenvolvida por meio de uma das mais importantes contribuições de Piaget para a psicologia do desenvolvimento, seu próprio método de investigação: o Método Clínico Piagetiano. Este método foi criado em razão do descontentamento do epistemólogo com as explicações oferecidas na época, pela ciência, e tinha como finalidade explicar como o ser humano constrói o conhecimento e como seria esse percurso indo de uma inteligência menor para uma inteligência superior.

Segundo Delval (2002, p. 67), o método clínico piagetiano:

[...] é um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras.

Em seus estudos, Piaget procurava entender o percurso que a criança percorria na construção do conhecimento, tentando entender como ela resolvia os problemas, pensando no caminho de construção do seu raciocínio. Seu objetivo não era verificar se as respostas estavam certas ou não, mas sim, como foi construída a resposta, como ela acabou elaborando esse pensamento e quais as etapas que ela seguiu para dar sua resposta, analisando se elas tinham coerência ou se apresentavam contradições.

Apesar de o Método Clínico Piagetiano parecer estar relacionado com algo ligado à saúde, porque o que frequentemente se conhece por clínica é a palavra que vem do grego *klinê* que significa leito, denomina a atividade do médico que à cabeceira do doente examina as manifestações da doença para fazer o diagnóstico e prescrever um tratamento (Doron; Parot, 1998), porém, para Piaget (1926/1982, p. 176), o método clínico era algo diferente, a entrevista clínica consistia em:

[...] conversar livremente com o sujeito, em vez de limitá-lo às questões fixas e padronizadas. Ele conserva, assim, todas as vantagens de uma conversação adaptada a cada criança e destinada a permitir-lhe o máximo possível de tomada de consciência e de formulação de suas próprias atitudes mentais.

Ademais, esta pesquisa também se baseou na contribuição do Método Clínico Piagetiano na Psicologia Moral mediante a utilização de historietas morais,

por meio das quais Piaget buscava compreender as características do sujeito, levando em consideração os estágios de Anomia, Heteronomia e Autonomia (Queiroz; Lima, 2010).

O método clínico foi aplicado por meio de uma entrevista semiestruturada com as historietas morais. Nesta área, ele consiste num procedimento de entrevistas com coleta e análise de dados, em que o pensamento do sujeito é acompanhado com intervenção sistemática, mediante novas perguntas e baseadas nas respostas dadas, avaliando a qualidade e abrangência destas. Também se avalia a segurança e a clareza que o sujeito tem sobre as suas respostas diante das contra-argumentações (Queiroz; Lima, 2010).

Segundo Delval (2002), o método clínico foi criado para os estudos da gênese dos conhecimentos, mas pode ser utilizado para estudar o pensamento e a conduta de qualquer indivíduo, até mesmo indivíduos com dotação e talento, haja vista auxiliar a desvendar como funciona sua mente por meio de suas explicações e sua ação.

Nesse sentido, quando se fala em um indivíduo com dotação e talento, o que vem à mente é um sujeito brilhante em todas as áreas do desenvolvimento. Porém, este indivíduo pode apresentar características de dotação e talento de forma isolada ou combinada, o que não significa que ele é bom em tudo ou que seja autodidática, mas ele se destaca em sua capacidade de questionar, observar e compreender. É muito curioso, detalhista, demonstrando forte interesse pelo conhecimento. Com efeito, ele apresenta um comportamento ativo diante do saber e conhecer as coisas e o mundo.

Desta forma, é importante cuidar com o modo como este indivíduo lida com os conflitos, porque seu comportamento pode reforçar a heteronomia ou favorecer a autonomia. Atitudes como contestar, criticar, duvidar e questionar fazem parte do comportamento de estudantes com dotação e talento por serem indivíduos curiosos e ávidos pelo conhecimento. Logo, de um lado, se a voz de autoridade for a única que deve ser ouvida e se os conflitos forem ignorados, a moral heterônoma acaba sendo reforçada. Por outro lado, quando se oportuniza o pensar sobre seus próprios conflitos e o seu entorno, a moral autônoma é que acaba sendo exercida (Valentim *et al.*, 2023).

Diante disso, por intermédio das historietas de Piaget, espera-se ser possível analisar a capacidade de pensar e raciocinar sobre questões morais,

sobretudo no que se refere ao modo como os adolescentes com indicação de dotação e talento lidam com questões relacionadas a mentiras e a justiça. Como hipótese, supõe-se que adolescentes com dotação e talento apresentam o desenvolvimento da moralidade mais aprimorado ou com alguma peculiaridade que mereça destaque, como por exemplo, ligados à capacidade de compreensão e capacidade dialógica.

3.1 AMOSTRA

O estudo foi realizado no CEDET, localizado na cidade de Assis/SP, com 10 adolescentes de ambos os sexos, com idades entre 12 e 14 anos, que estavam cursando o 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental.

Os domínios de capacidade humana foram identificados pelo CEDET com base na proposta de Guenther (2011), no livro *Caminhos para desenvolver potencial e talento*, o qual foi fundamental como uma metodologia que conduz na identificação de potencial nos diferentes domínios de dotação e talento do aluno. Nele, a autora explicita os sinais de inteligência geral em variadas situações e sinais que podem ser detectados pelo professor em sala de aula: sinais de capacidade verbal; pensamento linear; inteligência geral com pensamento não linear; domínio da criatividade nas expressões de criatividade e pensamento criador; domínio da capacidade socioafetiva; e domínio de capacidade física.

Em que pese o domínio de capacidade física ser citado, seus indicadores foram removidos, haja vista se tratar de um domínio cuja pesquisa na área de Educação Física está muito avançada, contando com excelente instrumental para identificar capacidade superior e modalidades de talento atlético.

Os alunos que compõem a amostra foram identificados como dotados e talentosos pelo seu próprio professor (avaliação duplo-cego) que é orientado a focalizar sinais relevantes e indicar os dois alunos que mais se sobressaem em cada um dos 31 indicadores listados no Guia para observação em sala de aula (Anexo C), seu objetivo é encontrar os alunos de maior potencial e ajudá-los a se desenvolver. Além disso, o professor também é orientado a responder se existe algum aluno com outros talentos especiais e como seu talento se manifesta. Portanto, além dos 31 indicadores, permaneceram as questões abertas, possibilitando ao professor complementar as informações ou comunicar sinais observados. Os dados coletados

são baseados em observação direta, no ambiente natural, com a vantagem de autocorreção.

A relação entre os 31 indicadores presentes no Guia para observação em sala de aula com os domínios de capacidade humana é apresentada no Quadro 4.

Quadro 4 - Relação entre indicadores e domínios de capacidade

Domínio G – Sinais de Inteligência Geral
4 – Maior facilidade e rapidez para aprender;
9 – Mais curiosos, perguntam, interessam por tudo;
14 – Maior rapidez de pensamento e ação;
19 – Mais capazes de pensar e tirar conclusão;
24 – Mais atentos perspicazes e observadores;
26 – Bom acervo de conhecimentos e informações;
29 – Maior autonomia e iniciativa;
31 – Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;
Até três a quatro indicadores - Inteligência alta;
De cinco a oito indicadores – Dotação em inteligência.
Domínio GM – Inteligência com profundidade e pensamento não linear
1 – Melhor em áreas da matemática e ciências;
6 – Maior capacidade de concentração e atenção;
11 – Seguro e autoconfiante;
16 – Boa organização mental e visão do todo;
21 – Atenção focada na busca de solução;
31 – Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;
Até dois indicadores – Capacidade normal;
Três a quatro indicadores - Capacidade alta;
Cinco indicadores – Dotação em inteligência com pensamento profundo, não linear.
Domínio – GV – Inteligência com capacidade verbal
2 – Melhor em linguagem, comunicação e expressão;
7 – Interessado em livros, literatura, poesias;
12 – “Vivos”, perspicazes, muita energia mental;
22 – Participam em tudo que a turma faz;
27 – Presentes em atividades na escola e comunidade;
31 – Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;
Até dois indicadores – Capacidade normal;

Três a quatro indicadores – Alta capacidade verbal;
Cinco indicadores – Dotação em inteligência com capacidade verbal.
Domínio C – Criatividade e potencial criador
3 – Melhor produção em arte e educação artística;
8 – Senso crítico e autocrítica realista;
13 – Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas;
18 – Originais, autênticos, fluentes em ideia e ações;
23 – Capacidade de pensar e agir por intuição;
28 – Ações e ideias inesperadas e pertinentes;
31 – Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz;
Até três indicadores – sinalizam capacidade normal;
Quatro a Cinco indicadores – Alta capacidade criativa;
Seis indicadores – Dotação em criatividade.
Domínio - S – Capacidade socioafetiva
5 – Boa presença em atividades regulares e extraclasse;
10 – Segurança e autoconfiança em situações de grupo;
15 - Liderança, capacidade de organizar o grupo;
17 – Capaz de passar energia e motivação ao grupo;
20 – Boa capacidade de comunicação e persuasão;
25 – Preocupados com o bem-estar dos outros;
30 – Sensíveis e bondosos com os colegas;
31 – Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz.
Até três indicadores – sinalizam capacidade normal;
Quatro a Cinco indicadores – Alta capacidade socioafetiva;
Seis a oito indicadores - Dotação no domínio socioafetivo.

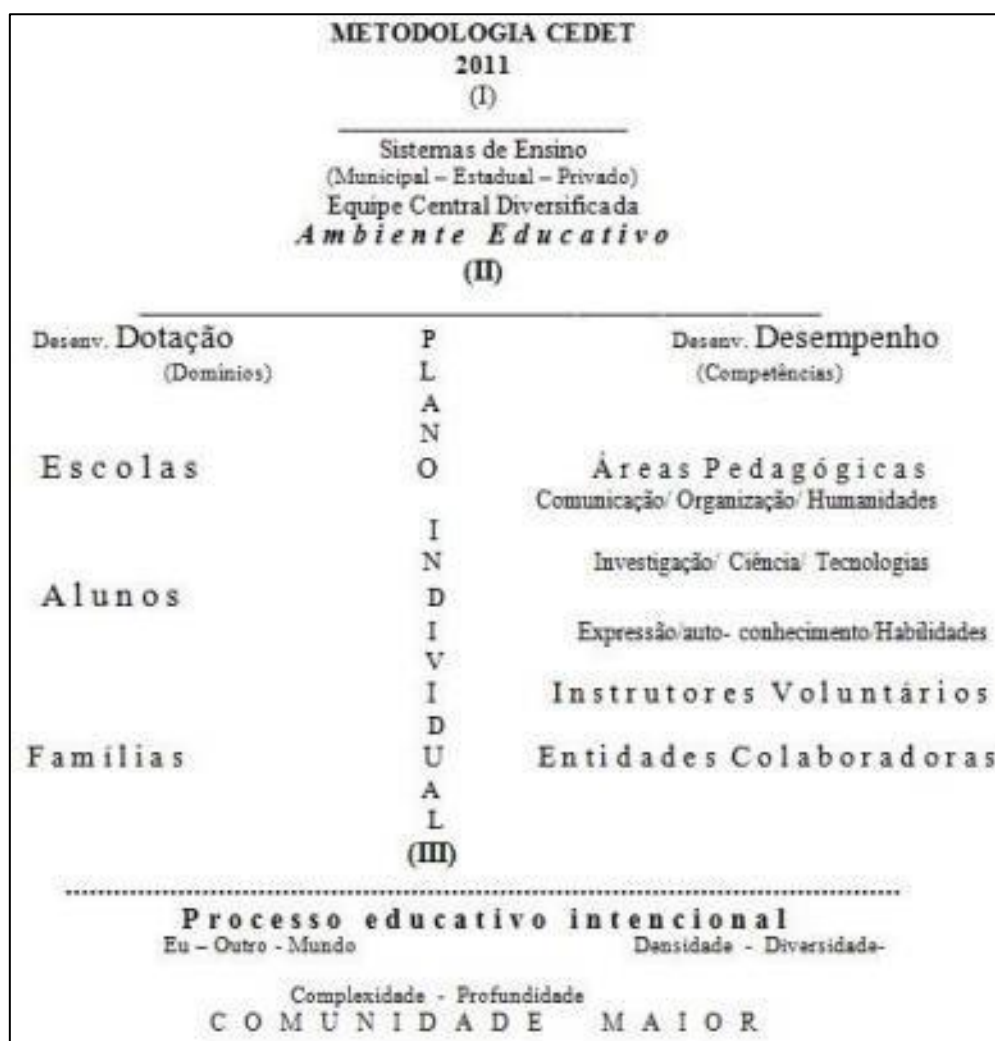
Fonte: Adaptado de Guenther (2014).

Preenchidos os guias, o grupo de alunos sinalizados por, pelo menos, duas observações independentes (dois professores distintos), chega-se ao grupo de alunos que apresentaram características associadas aos diversos domínios, os quais são chamados a participar da segunda fase da identificação: a Observação Assistida. Esta fase é organizada pelo CEDET. Nela, os alunos têm oportunidades variadas de viver situações de aprendizagem, de desempenho, de tomada de posição, de escolhas, em interação com outros alunos também sinalizados. A observação assistida tem como objetivo dar consistência aos dados colhidos na escola. Esta sessão ocorre durante um período de tempo de, pelo menos, 4 horas

para convivência entre o facilitador e o grupo de alunos. Os alunos que demonstram sinais consistentes de potencial em domínios identificados são inscritos no CEDET.

Na Figura 1 consta um resumo geral acerca da metodologia para desenvolver potencial e talento no CEDET.

Figura 1 - Metodologia do CEDET



Fonte: Guenther (2011, p. 91).

Diante do período pandêmico da COVID-19 – entre março de 2020 até dezembro de 2021 – não foi possível a realização da aplicação deste guia. As crianças que frequentavam o CEDET no momento da pesquisa foram avaliadas até o ano de 2019. Por este motivo, não existem crianças com idade inferior a 12 anos.

O Quadro 5 traz as características de cada participante e seus respectivos domínios de capacidade humana identificados pelo CEDET. As informações referem-se ao ano de 2022, quando a coleta dos dados foi realizada.

Quadro 5 - Características dos adolescentes entrevistados

	Aluno	Idade	Ano Escolar	Domínios identificados CEDET
1	A.R.T.	12	6º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral: Maior facilidade e rapidez para aprender. Maior rapidez de pensamento e ação, capacidade de pensar e tirar conclusão. Mais atento, perspicaz e observador. Maior autonomia e iniciativa. Domínio GM - Sinais de inteligência com profundidade e pensamento linear: melhor produção em matemática e ciências. Maior capacidade de concentração e atenção. Seguro tem confiança em si; boa organização mental e visão do todo. Domínio S - Sinais de Capacidade socioafetiva - Boa presença em atividades regulares e extraclasse. Segurança e autoconfiança em situações de grupo. Boa capacidade de comunicação e persuasão.
2	A.O.B.	12	7º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral: Maior facilidade e rapidez para aprender, curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo. Maior rapidez de pensamento e ação, capacidade de pensar e tirar conclusão. Mais atento, perspicaz e observador. Bom acervo de conhecimento e informação. Maior autonomia. Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz. Domínio GM - Sinais de inteligência com profundidade e pensamento linear: melhor produção em matemática e ciências. Maior capacidade de concentração e atenção. Seguro tem confiança em si; boa organização mental e visão do todo. Atenção focada na busca de solução.
3	C.M.R.	14	9º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral: Maior facilidade e rapidez para aprender. Maior rapidez de pensamento e ação. Mais capaz de pensar e tirar conclusões. Mais atento, perspicaz e observadora. Maior autonomia e iniciativa. Domínio S - Sinais de Capacidade socioafetiva - Boa presença em atividades regulares e extraclasse. Segurança e autoconfiança em situações de grupo. Boa capacidade de comunicação e persuasão.
4	C.M.N.	13	7º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral - Curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo. Capacidade de pensar e tirar conclusões. Mas atenta, perspicaz e observadora. Maior autonomia e iniciativa. Domínio GM - Sinais de inteligência com profundidade e pensamento linear: melhor produção em matemática e ciências. Maior capacidade de concentração e atenção. Seguro tem confiança em si; boa organização mental e visão do todo.
				Domínio GV - Sinais de Inteligência com Capacidade Verbal- Melhor produção em linguagem, comunicação e expressão, interesses em livros, literatura, poesia. Participa em tudo que a turma faz. Ser presente em atividades na escola e na comunidade. Domínio C - Sinais de Criatividade e potencial criador: Melhor produção em artes e educação artística. Senso crítico, autocrítica realista, sensibilidade na percepção de cores, sons e formas. Mas original, autênticos, fluência em ideais e ações. Capacidade de pensar e agir por intuição. Ações e ideias inesperadas e pertinentes.

5	E.A.	13	7º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral: Maior facilidade e rapidez para aprender. Maior rapidez de pensamento e ação. Mais capaz de pensar e tirar conclusões. Mais atento, perspicaz e observadora. Maior autonomia e iniciativa. Domínio GV - Sinais de Inteligência com Capacidade Verbal- Melhor produção em linguagem, comunicação e expressão, interesses em livros, literatura, poesia. Mais "vivo", perspicaz muita energia mental. Participa em tudo o que a turma faz.
6	J.P.R.C.	12	7º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral: Maior facilidade e rapidez para aprender, curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo. Maior rapidez de pensamento e ação, capacidade de pensar e tirar conclusão. Mais atento, perspicaz e observador. Bom acervo de conhecimento e informação. Maior autonomia. Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz. Domínio GM - Sinais de inteligência com profundidade e pensamento linear: melhor produção em matemática e ciências. Maior capacidade de concentração e atenção. Seguro tem confiança em si; boa organização mental e visão do todo. Domínio S - Sinais de Capacidade socioafetiva - Boa presença em atividades regulares e extraclasse. Segurança e autoconfiança em situações de grupo. Boa capacidade de comunicação e persuasão.
7	J.S.C.H.	13	7º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral: Maior facilidade e rapidez para aprender, curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo. Maior rapidez de pensamento e ação, capacidade de pensar e tirar conclusão. Mais atento, perspicaz e observador. Bom acervo de conhecimento e informação. Domínio GM - Sinais de inteligência com profundidade e pensamento linear: melhor produção em matemática e ciências. Maior capacidade de concentração e atenção. Seguro tem confiança em si; boa organização mental e visão do todo. Atenção focada na busca de solução. Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz.
8	L.M.K.	12	7º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral: Maior facilidade e rapidez para aprender, curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo. Maior rapidez de pensamento e ação, capacidade de pensar e tirar conclusão. Mais atento, perspicaz e observador. Bom acervo de conhecimento e informação. Maior autonomia e iniciativa. Domínio GV - Sinais de Inteligência com Capacidade Verbal- Melhor produção em linguagem, comunicação e expressão, interesses em livros, literatura, poesia. Mais "vivo", perspicaz muita energia mental. Participa em tudo o que a turma faz.
				Domínio S - Sinais de Capacidade socioafetiva - Boa presença em atividades regulares e extraclasse. Segura e autoconfiante em situações de grupo. Liderança e capacidade de organizar o grupo. Capaz de passar energia e motivação ao grupo. Boa capacidade de comunicação e persuasão.
9	L.M.R.	14	9º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral: Maior facilidade e rapidez para aprender. Maior rapidez de pensamento e ação. Mais capaz de pensar e tirar conclusões. Mais atento, perspicaz e observadora. Maior autonomia e iniciativa. Domínio S - Sinais de Capacidade socioafetiva - Boa presença em atividades regulares e extraclasse. Segurança e autoconfiança em situações de grupo. Boa capacidade de comunicação e persuasão.

10	31/07/2009	M	7º ano	Domínio G - Sinais de Inteligência Geral: Maior facilidade e rapidez para aprender, curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo. Maior rapidez de pensamento e ação, capacidade de pensar e tirar conclusão. Mais atento, perspicaz e observador. Bom acervo de conhecimento e informação. Maior autonomia. Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz. Domínio S - Sinais de Capacidade socioafetiva - Boa presença em atividades regulares e extraclasse. Segurança e autoconfiança em situações de grupo. Boa capacidade de comunicação e persuasão.
----	------------	---	--------	---

Fonte: A autora (2022).

3.2 COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada mediante entrevistas semiestruturadas com o conto oral de quatro historietas sobre mentiras e quatro historietas sobre justiça nos moldes propostos por Piaget (1932/1994) no livro *O Juízo Moral da Criança*. Nesta obra, o autor faz uso das historietas como instrumento de investigação para entender como as crianças lidam com as regras, como elas se posicionam em situações que envolvam mentiras e justiça, buscando, assim, entender como elas aplicam e vivenciam as regras de acordo com o seu desenvolvimento moral.

As historietas sobre mentiras foram contadas de duas em duas e, em seguida, o procedimento consistiu em perguntar para cada adolescente o que ele faria naquela situação comparando as duas historietas. Por sua vez, as historietas sobre justiça foram contadas uma a uma e o procedimento seguinte consistiu em realizar perguntas referentes a elas.

A intenção foi buscar entender e acompanhar o percurso que cada adolescente fez sobre o juízo moral e verificar se esse juízo moral é conservado nos dois temas das historietas.

As entrevistas ocorreram de forma individual e presencialmente, tendo sido gravadas e posteriormente transcritas pela *Good Tape* – Transcrição segura e automática, um serviço de transcrição automática que facilita transformar gravações de áudio em texto e que pode ser encontrada no site: <https://goodtape.io/>.

Foram realizadas nove entrevistas no CEDET (em ambiente reservado) e uma no domicílio do entrevistado (ambiente adaptado). Cada um desses encontros teve uma média de 40 minutos de duração.

Além disso, foram realizados de um a quatro encontros com cada adolescente, o que variou em virtude da disponibilidade de horários.

A ordem de leitura das historietas e os seus respectivos questionamentos foram feitos sempre na mesma sequência, e todos os entrevistados responderam a todas as perguntas.

Por meio do Quadro 6 é possível verificar em que consiste cada historieta, nos moldes propostos por Piaget.

Quadro 6 - Historietas de Piaget

HISTORIETAS SOBRE MENTIRA
Um garoto [ou garota] passeava na rua e encontrou um grande cachorro que lhe despertou muito medo. Voltou então para casa e contou à mãe que vira um cachorro tão grande como uma vaca.
Uma criança voltou da escola e contou à mãe que a professora lhe dera boas notas. Mas isto não era verdade: a professora não lhe dera nenhuma nota, nem boa nem má. Então sua mãe ficou muito contente e a recompensou.
Um garoto tinha muita vontade de passear uma vez num carro, mas ninguém jamais o convidara. Um dia viu um belo automóvel na rua e desejou muito estar dentro. Então, voltando para casa, contou que o dono do automóvel parara e o levava a um pequeno passeio de carro. Mas isto não era verdade: unicamente inventara esta história.
Um menino conhecia bem o nome das ruas. Um dia um senhor lhe perguntou: Onde é a rua das Bananeiras? Mas o menino resolveu pregar-lhe uma peça e lhe disse: “É lá”, indicando-lhe uma rua errada. Só que o senhor não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar seu caminho.
HISTORIETAS SOBRE JUSTIÇA
Era uma vez dois meninos que roubavam maçãs num pomar. De repente, chegou um guarda-florestal, e os dois meninos fugiram correndo. Um foi apanhado. O outro, voltando pra casa por um atalho, atravessou um riacho por uma ponte estragada e caiu na água. O que você acha? Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, também cairia na água?
Numa classe de pequenos, a professora proibira as crianças de apontarem seus lápis. Uma vez, quando a professora estava de costas, um menino pegou a faca e quis apontar seu lápis. Mas cortou o dedo. Se a professora lhe tivesse permitido apontar o lápis, ter-se-ia cortado assim mesmo?
Um menino desobedeceu à mãe. Um dia que lhe fora proibido, pegou a tesoura, mas colocou-a no lugar antes da volta da mãe e ela não viu nada. No dia seguinte, ele foi passear e atravessar um riacho por uma pequena ponte. Acontece que a madeira estava podre. Quebrou-se, e, crac!, ele caiu na água. Por que ele caiu na água? (E se não tivesse desobedecido, teria caído assim mesmo? Etc.).
Uma mãe passeava com os filhos às margens do Ródano, numa tarde de feriado. Às quatro horas, deu um pãozinho a cada um. Cada um pôs-se a comer, com exceção do menor, que estava distraído e deixara cair o pão na água. Que fez a mãe? Devia dar-lhe outro? O que acharam os maiores?

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994, p. 120-121; 193-204).

Para diferenciar cada entrevistado, mas sem identificá-lo no estudo, foram utilizadas informações como as iniciais do adolescente, idade e série.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Ato contínuo à transcrição das entrevistas, a resposta de cada entrevistado foi analisada qualitativamente, ou seja, tomando-se por base a sua fala, a resposta foi analisada e recebeu uma classificação – heteronomia, semi-autonomia ou autonomia – de acordo com as características do pensamento elaborado pelo entrevistado.

Desse modo, cada pergunta respondida recebeu uma nota de 1, 2 ou 3. Sendo 1, correspondente a heteronomia; 2 a semi-autonomia; e 3 a autonomia. Ao final, um quadro foi montado somando os resultados obtidos em cada entrevista por cada entrevistado, com a sua classificação final.

O intervalo para classificação final foi determinado com base no número de perguntas. Por exemplo: em se tratando de 9 perguntas, o primeiro intervalo seria entre 1 e 9, o segundo entre 10 e 18 e, o terceiro entre 19 e 27. Do mesmo modo, caso fossem realizadas 10 perguntas, o primeiro intervalo seria entre 1 e 10, o segundo entre 11 e 20 e, o terceiro entre 21 e 30. E assim sucessivamente. O importante é que o primeiro intervalo sempre correspondesse a heteronomia, o segundo a semi-autonomia e o terceiro a autonomia.

Assim sendo, por exemplo, em uma entrevista com 9 perguntas, caso o resultado final de um entrevistado somasse um total de 20 pontos, seria registrado que o mesmo se encontrava em autonomia (entre 19 e 27 pontos).

3.4 ASPECTOS ÉTICOS

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Estadual Paulista, Campus de Assis - Faculdade de Ciências e Letras, constituído por meio da Portaria nº 056/2003-D e regulamentado pela Resolução nº 196/1996, a qual estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

O projeto de pesquisa foi aprovado em 09/10/2021 e pode ser identificado pelo número de parecer nº 5.156.391.

Os adolescentes foram convidados para a pesquisa, ou seja, tiveram a opção de escolher participar ou não.

Em razão da idade, seus responsáveis legais foram comunicados e estes também tiveram o livre arbítrio de optar por deixar ou não que seus filhos participassem. Nesta oportunidade, foram expostos os objetivos da pesquisa, explicando a sua importância e colaboração científica.

Os responsáveis que aceitaram que o filho ou filha participasse da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) autorizando a participação (Anexo A). Os adolescentes também aceitaram a participar e assinaram o Termo de Anuência Livre e Esclarecido (TALE) (Anexo B).

A Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pelo CEDET, foi formalmente convidada e aceitou participar da pesquisa, sendo então elaborado o documento de autorização, devidamente assinado pelo pesquisador, orientador e responsável pela Secretária da instituição.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente capítulo dos resultados e discussão traz reflexões sobre a trajetória percorrida, ao longo da pesquisa, com os adolescentes entrevistados.

Num primeiro momento são apresentados os resultados obtidos com as historietas sobre mentira e, em seguida, os resultados obtidos com as historietas sobre justiça. Em cada historieta contada, perguntas foram feitas e suas respostas foram analisadas de acordo com as características observadas no processo de construção do seu raciocínio, a fim de avaliar em qual momento de desenvolvimento da consciência moral – heteronomia, semi-autonomia ou autonomia – o adolescente entrevistado se encontrava.

De posse dos resultados da primeira etapa, o segundo passo consistiu em analisar se existia e, em havendo, qual a relação entre dotação e talento e o desenvolvimento moral dos entrevistados, o que foi feito com base nos domínios de capacidade humana identificados nos alunos pelo CEDET e nos resultados das avaliações feitas na primeira etapa. Além disso, também foi observado se havia alguma especificidade no juízo moral dos adolescentes, ligada à capacidade de compreensão e capacidade dialógica.

Ao final, foram trazidos os achados, com o intuito de discutir sobre os resultados do presente estudo, comparando as informações e refletindo sobre as observações realizadas.

4.1 HISTORIETAS SOBRE MENTIRA

As historietas sobre mentira foram contadas de duas em duas, sempre na seguinte ordem: 1) O menino e o cachorro *versus* o menino e as notas da escola; 2) O garoto e o carro *versus* o menino e o nome das ruas. Em seguida, o procedimento consistiu em perguntar para cada adolescente entrevistado o que ele faria naquela situação comparando as duas historietas.

4.1.1 O menino e o cachorro *versus* o menino e as notas da escola

No que se refere às historietas sobre mentira, durante a entrevista semiestruturada, foram contadas duas historietas: o menino e o cachorro *versus* o

menino e as notas da escola. Ato contínuo à leitura, o procedimento consistiu em perguntar para cada adolescente entrevistado o que ele faria naquela situação comparando as duas historietas, consoante disposto no Quadro 7.

Quadro 7 - Questões que comparam o menino e o cachorro *versus* o menino e as notas da escola

1	Pior mentira
2	Mentira mais grave
3	Mentira mais facilmente descoberta
4	Se os personagens merecem castigo
5	Tem algum personagem mais errado que o outro
6	Como você agiria nessa situação
7	Existem mentiras piores que outras
8	Pode mentir para outras pessoas para se livrar dos problemas
9	Existem situações nas quais seja correto mentir

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A resposta dos entrevistados foi analisada qualitativamente, ou seja, tomando-se por base a sua fala, a resposta foi analisada e recebeu uma classificação – heteronomia, semi-autonomia ou autonomia – de acordo com as características do pensamento elaborado pelo entrevistado, tendo como base o método clínico piagetiano.

No Quadro 8 consta a referência para a classificação oriunda da soma final das respostas de cada entrevistado, de acordo com seu respectivo intervalo de variação.

Quadro 8 - Referência para a classificação das respostas nas historietas sobre o menino e o cachorro *versus* o menino e as notas da escola

Tipo	Classificação	Intervalo de variação
Heteronomia	1	1-9
Semi-autonomia	2	10-18
Autonomia	3	19-27

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

Na Tabela 1 constam os resultados obtidos com base nas respostas oferecidas pelos entrevistados às nove perguntas realizadas, bem como a soma final de todas as respostas e sua respectiva classificação, de acordo com o intervalo de variação descrito no Quadro 8.

Tabela 1 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final nas historietas sobre o menino e o cachorro *versus* o menino e as notas da escola

Questão	ART	AOB	CMR	CMN	EA	JPRC	JSCH	LMK	LMR	MSS
1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3
3	2	2	2	2	3	3	3	3	1	3
4	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
5	2	1	1	2	2	1	2	1	1	2
6	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
8	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1
9	1	2	2	2	2	2	1	2	1	1
TOTAL	17	17	17	18	21	18	18	18	15	16
RESULTADO	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2

Fonte: A autora (2022).

Com base no exposto na Tabela 1, verificou-se que exceto o entrevistado EA, o qual se encontra em autonomia, os demais entrevistados encontram-se em semi-autonomia. Um exemplo, que justifica a construção do Quadro 9 e a sua classificação, foi a resposta de MSS à pergunta 5 (Tem algum personagem mais errado que o outro?). MSS respondeu que ambos os meninos estão errados porque mentiram, mas ressaltou que as duas mentiras não são muito graves. O entrevistado entendeu que as mentiras contadas em ambas as historietas estão em nível de igualdade, ou seja, não entende que a segunda seja mais grave do que a primeira. Sua resposta não foi classificada como heteronomia por justificar sua resposta, no entanto, não é possível dizer que sua resposta possa ser classificada como autonomia, motivo pelo qual se constatou que ele se encontra em semi-autonomia, como pode ser visto a seguir:

MSS: *Os dois garotos estão errados, pois os dois mentiram.*

Vilma: *Por que você acha isso?*

MSS: *Acho que não sei, eles mentiram isso é errado.*

Vilma: *Por que é que você pensa desta forma?*

MSS: *O garoto da história é um menino. Eu vou repetir isso mesmo, não tem problema. E ele não está errado de ter visto um cachorro do tamanho de uma vaca. Só que foi exagerado. E o garoto da história dois ele tá errado, mas ele não está mais errado que o outro, porque são duas coisas não muito graves assim. As duas coisas são mentiras um cachorro muito grande e notas erradas. Mas, não são mentiras graves.*

Do mesmo modo, a resposta de LMK à pergunta 7 também foi classificada como semi-autonomia, pois, apesar de superar a heteronomia, seu raciocínio ainda não é muito claro e bem construído:

Vilma: *Existem mentiras piores do que as outras?*

LMK: *Eu acho que mentira é mentira, só que dependendo do grau da mentira, pode ser.*

Vilma: *Por que você acha isso?*

LMK: *Eu não sei explicar porque, tipo assim, tenho em mente que mentira é mentira. Só que tem mentira que tem consequências mais graves que você impõe, tem como consequências mais leves. Por exemplo, eu menti um negócio de uma pessoa... Isso vai pode dar mal para aquela pessoa e tudo mais. Então eu acho que é isso, tem um grau de mentira que é mais pesado e mais leve, só que mentira é mentira.*

Outro exemplo que serve para visualizar a avaliação feita às respostas e que justifica a classificação recebida para cada uma delas, foi o que ocorreu com a resposta oferecida à pergunta 4 pelo entrevistado EA, a qual diferiu dos demais, enquanto as respostas de seus colegas foram classificadas como heteronomia, sua resposta foi a única classificada como apresentando características de semi-autonomia. Este caso ocorreu quando ele foi questionado se os personagens das historietas mereciam alguma punição ou castigo, consoante pode ser verificado a seguir:

EA: *Eu acho que depende, para mim, o da primeira história não tem muito sentido, porque, enfim, para mim não é tão grave falar que já encontrou um cachorro grande. A segunda história eu acho que talvez, pois ela está mentindo, está*

*falando mentiras e isso que ela contou. Ele pode acabar recebendo notas ruins. Eu acho que ele não deveria receber uma punição horrível, tipo bater na criança, enfim, mas ele deveria, a mãe, deveria conversar com a criança e explicar porque ele não deveria fazer isso. Enfim, basicamente isso.*¹

Vilma: *Se você fosse pensar na punição, qual seria a punição?*

EA: *Como eu disse, eu não acho que usar violência contra crianças seja algo legal, sabe? Porque geralmente não resolve muita coisa e assim pode ser bem traumático para a criança. Então acho que o mais correto deveria ser conversar, contar porque você não pode fazer isso, que pode arranjar problema pra você. É bastante isso.*

Diferentemente dos seus colegas, os quais acreditaram não ser necessária uma punição porque o ato dos personagens não foi tão grave e/ou foram mais breves em suas conclusões sobre o assunto, o entrevistado EA foi o mais coerente no âmbito moral, bem como construiu uma linha de raciocínio lógica e completa para a pergunta. Ele explicou o motivo que o levou a castigar apenas o personagem da segunda história e, entre as opções, disse que o castigo físico não seria o ideal, tendo em vista que não “resolve muita coisa”. O mais correto seria conversar e explicar sobre as consequências de seus atos e o problema que isso poderia causar. Em razão disso, apenas a resposta oferecida por este entrevistado recebeu a classificação de semi-autonomia, uma vez que demonstrou maior compreensão das regras e o motivo de sua existência, bem como de suas respectivas punições, aproximando-se mais de uma noção de justiça distributiva do que retributiva.

De um modo geral, as respostas mais adequadas no âmbito moral, as mais completas, baseadas em princípios morais universais, e que seguiram uma linha de raciocínio coerente foram classificadas como autonomia. As demais, que se encontraram adequadas, mas que não ofereceram uma linha de raciocínio tão coerente ou uma justificativa completa ou condizente, ou seja, que estavam no caminho de construção da autonomia, mas que, por algum motivo, não poderiam ser consideradas como tal, foram classificadas como semi-autonomia. Por outro lado, quando as respostas oferecidas pelos entrevistados apontaram uma lógica da moral da obediência, seguindo as regras apenas por coação, sem refletir sobre elas, as respostas foram classificadas como heteronomia.

¹ Não foram feitas correções gramaticais/ortográficas nas respostas dos entrevistados.

4.1.2 O garoto e o carro *versus* o menino e o nome das ruas

Na sequência, após a leitura de duas historietas sobre mentira: o garoto e o carro *versus* o menino e o nome das ruas, aos entrevistados foram feitas as indagações constantes no Quadro 9.

Quadro 9 - Questões que comparam o garoto e o carro *versus* o menino e o nome das ruas

1	Pior mentira
2	Mentira mais grave
3	Mentira mais facilmente descoberta
4	Se os personagens merecem castigo
5	Tem algum personagem mais errado que o outro
6	Como você agiria nessa situação
7	Existem mentiras piores que outras
8	Pode mentir para outras pessoas para se livrar dos problemas
9	Existem situações nas quais seja correto mentir
10	O que é mentira para você

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A resposta dos entrevistados foi analisada qualitativamente, tendo como parâmetro a referência de classificação expressa no Quadro 10.

Quadro 10 - Referência para a classificação das respostas nas historietas sobre o garoto e o carro *versus* o menino e o nome das ruas

Tipo	Classificação	Intervalo de variação
Heteronomia	1	1-10
Semi-autonomia	2	11-20
Autonomia	3	21-30

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

Na Tabela 2 constam os resultados obtidos com base nas respostas oferecidas pelos entrevistados às 10 perguntas realizadas, bem como a soma final de todas as respostas e a sua respectiva classificação, de acordo com o intervalo de variação descrito no Quadro 10.

Tabela 2 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final nas historietas sobre o garoto e o carro *versus* o menino e o nome das ruas

Questão	ART	AOB	CMR	CMN	EA	JPRC	JSCH	LMK	LMR	MSS
1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2
2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	2
3	2	3	2	3	3	3	2	3	2	2
4	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1
5	1	2	1	1	2	2	1	1	1	1
6	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1
7	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2
8	1	2	1	2	2	1	2	2	1	2
9	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
10	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1
TOTAL	18	19	18	19	23	19	19	19	16	16
RESULTADO	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2

Fonte: A autora (2022).

Do mesmo modo, exceto o entrevistado EA, que se encontra em autonomia, os demais entrevistados encontram-se em semi-autonomia. Isto porque, ao longo de toda a entrevista, as respostas do entrevistado EA se mostraram bem construídas e coerentes, além de demonstrar certo domínio acerca da compreensão das regras, exemplo disso é a sua resposta com relação à pergunta 9:

Vilma: *Você acha que existe algumas situações nas quais seja correto mentir para uma pessoa?*

EA: *É como eu falei nas duas outras. Eu acho que algumas situações podem parecer uma boa ideia mentir, ou pode ser até que não cause consequências tão graves. Mas eu acho que para a gente sempre ter uma boa relação de confiança e uma boa relação com as pessoas mesmo eu acho que, não tem uma situação certa, é sempre o mais correto manter a honestidade.*

Para a mesma pergunta, JPRC respondeu: *“Não, porque se a pessoa descobrir você, ela vai perder a confiança em você. Dependendo da mentira, pode até perder a amizade. Se for seu amigo, então, tipo, depende muito”*. Do mesmo modo, para a mesma pergunta, o entrevistado LMR, respondeu: *“Sim, na coisa de aniversário surpresa”*. Desse modo, a sua resposta foi classificada como

heteronomia, ao passo que a resposta oferecida por EA e por JPRC foi classificada como autonomia crescente, por demonstrar indícios de autonomia em razão de estabelecer respeito mútuo com os seus pares.

Não se pode deixar de mencionar que o critério de classificação para respostas leva em consideração a complexidade do pensamento elaborado pelo entrevistado e a linha de raciocínio desenvolvida. Nesse sentido, percebe-se que tanto EA quanto JPRC citam a questão da confiança em suas respostas. Portanto, eles entendem que a mentira faz os outros perderem a confiança no indivíduo mentiroso. Dessa forma, entendem que o ideal é contar a verdade e manter a honestidade em suas relações, pensando, assim, no respeito mútuo com seus pares, uma característica da autonomia.

Inobstante, também é possível proceder à comparação das seguintes respostas oferecidas para a pergunta 5:

Vilma: Tem algum personagem que está mais errado do que o outro?

AOB: Sim, a história dois é um garoto que fala o endereço errado. Vilma: Por que você acha isso?

AOB: Então é como eu disse, também acho que ele poderia ter feito mal a alguém, principalmente para o senhor.

Vilma: Na sua opinião, tem algum personagem que está mais errado do que o outro?

JSCH: Não.

Vilma: Por quê?

JSCH: Nas duas historietas eles estavam mentindo. Só que um falou sobre a rua errada e o outro contou para a mãe que tinha andado de carro, mas não andou. Os dois estão mentindo.

A resposta de AOB foi classificada como semi-autonomia e a resposta de JSCH foi classificada como heteronomia. Isto porque, enquanto o primeiro reflete sobre o fato de que o personagem da historieta 2 estava mais errado do que o outro porque poderia ter causado um problema para o senhor, tendo em vista que mentiu sobre onde ficava a rua questionada, mesmo sabendo onde ela se localizava. O segundo entrevistado não fez uma ponderação das consequências de ambos os atos, ele apenas considera que ambos os personagens, das historietas 1 e 2, estavam errados, do mesmo modo, porque mentiram (em quebrar a regra), uma característica importante da heteronomia.

4.2 HISTORIETAS SOBRE JUSTIÇA

As historietas sobre justiça foram contadas uma a uma: 1) Os meninos que roubavam maçãs; 2) A professora que proibiu apontar o lápis; 3) O menino e a tesoura; 4) Mães e filhos e o pãozinho. Em seguida, o procedimento consistiu em realizar perguntas ao final da contação de cada historieta.

4.2.1 Os meninos que roubavam maçãs

No que se refere à análise das historietas sobre justiça, realizada a leitura da primeira historieta “meninos que roubavam maçãs”, os entrevistados foram questionados com base nas questões elencadas no Quadro 11.

Quadro 11 - Questões – Os meninos que roubavam maçãs

1	Se ele não tivesse roubado as maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, também cairia na água?
2	O que você faria nessa situação?
3	Se você estivesse no lugar de algum dos personagens desta historieta o que você faria?
4	Por que você agiu desta forma?
5	E o que fez você pensar assim?
6	Você pensou em outras alternativas?
7	O que encontra de bom nesta ideia?
8	Gostaria de falar para os outros sobre a sua ideia?
9	Você dá valor a isso?
10	Qual a importância que tem isso na sua vida?
11	Você acha que agiu certo nesta situação?

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A resposta dos entrevistados foi analisada qualitativamente, tendo como parâmetro a referência de classificação do Quadro 12.

Quadro 12 - Referência para a classificação das respostas na historieta sobre os meninos que roubavam maçãs

Tipo	Classificação	Intervalo de variação
Heteronomia	1	1-11
Semi-autonomia	2	12-22
Autonomia	3	23-33

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A Tabela 3 expressa os resultados obtidos com base nas respostas oferecidas pelos entrevistados às 11 perguntas realizadas, bem como a soma final de todas as respostas e sua respectiva classificação de acordo com o intervalo de variação descrito no Quadro 12.

Tabela 3 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final na historieta sobre os meninos que roubavam maçãs

Pergunta	ART	AOB	CMR	CMN	EA	JPRC	JSCH	LMK	LMR	MSS
1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1
3	2	2	1	1	3	1	1	2	1	1
4	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1
5	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1
6	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
7	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
10	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
11	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
TOTAL	19	17	19	18	24	19	19	18	17	17
RESULTADO	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2

Fonte: A autora (2022).

Com efeito, apenas o entrevistado EA encontra-se em autonomia, os demais entrevistados encontram-se em semi-autonomia.

Exemplificando o critério adotado para classificar as respostas oferecidas, a seguir constam algumas explicações dadas pelos entrevistados à pergunta 3: Se

você estivesse no lugar de algum dos personagens desta historieta o que você faria? Dessa forma, num primeiro momento, citam-se dois exemplos de respostas classificadas como heteronomia:

LMR: *Eu acho o seguinte se eu fosse um menino que tivesse caído, ia ficar pensando tipo assim poxa, eu fiz uma coisa errada. Acho que eu não deveria ter feito isso. Eu posso acabar morrendo aqui. Se fosse eu. Se eu fosse guarda, eu ia. Tipo assim, iria capturar ou não capturar. Capturar um por meio foto para escrevê-las dentro de uma jaula. Uma gaiola? Não isso, tô maluca. Não é isso que eu quis dizer. Eu falo tipo assim. Não sei explicar, mas eu ia levar os garotos na casa deles, conversar com os pais. Por que é, tipo assim, se os pais não estão ligados de você nisso aí? Quer dizer, tipo assim, uns garotos que mentem e roubam. Como negar que mentir como gente, viu? Então, ia eu ali contar o que está acontecendo se eu fosse o guarda ia atrás desse menino, tipo assim, se eu não tivesse visto, eu ia atrás dele e eu ia tentar saber quem é o outro garoto. E falaria com os pais para avisar os pais. Porque se for para pensar os pais, fica preocupado.*

JSCH: *Na realidade eu não roubaria maçãs, não é meu perfil roubar maçãs.*

Apesar de uma explicação ser mais extensa do que a outra, percebe-se que, em ambas, a ideia central da historieta não é mencionada. Por exemplo, no momento da construção da primeira resposta, o entrevistado LMR confessa estar confuso no desenvolvimento de sua linha de raciocínio e a ideia de justiça não fica muito clara, ele acaba citando até a mentira, mas não desenvolve a questão central da história. Não demonstra uma compreensão sobre o senso de justiça. Por sua vez, a resposta de JSCH, além de sucinta, também deixa de refletir sobre a justiça sob o ponto de vista dos personagens. Além disso, é preciso mencionar que, em ambos os casos resta evidente que os entrevistados não questionam a regra (não roubar) eles apenas descrevem que a cumpririam se estivessem na mesma situação, uma característica marcante da heteronomia.

Por outro lado, ART, um entrevistado classificado como autonomia crescente, para a mesma pergunta, responde: *“Eu não roubaria as maçãs e perguntaria pro guarda se eu poderia pegar uma e eu não sairia pelo atalho, porque se tem uma ponte quebrada, não é bom passar por lá. Isso eu aprendi nos filmes”*. Neste caso, apesar de não desenvolver um pensamento tão complexo quanto o de alguém que se classifica como autonomia, ele mencionou pedir para o guarda se poderia pegar uma maçã. Logo, não excluiu a possibilidade de pegar as maçãs, mas pegaria com autorização, ou seja, ele superou a questão de seguir uma regra cegamente e questiona o motivo pelo qual os meninos estariam roubando as maçãs,

como, por exemplo, se estivessem passando por alguma necessidade e estivessem com fome. No entanto, mesmo que não tenha se debruçado com mais profundidade sobre a questão, ainda assim, teve uma visão além de simplesmente condenar a atitude dos meninos. Em razão disso, sua resposta foi classificada como semi-autonomia.

Por fim, eis a resposta de EA:

EA: *Se eu tivesse no lugar dos meninos ou no lugar do guarda?*

Vilma: *Você pode escolher o lugar que você quer ocupar.*

EA: *Ok, eu vou pensar como se eu fosse o guarda, porque geralmente eu não saio por aí roubando maçãs. Nunca me aconteceu. Mas, assim, pegando o primeiro menino. Em primeiro lugar, o que eu faria era conversar com esse menino para ver o que estava acontecendo com ele. Se ele está passando alguma necessidade, porque apesar de ser errado, a gente tem, a gente entende. Mas, se eu estivesse passando alguma necessidade e estivesse pegando por um meio de sobrevivência. Eu acho que eu conversaria com os pais e tentaria ajudar de alguma forma, se não tivesse passando por nenhuma necessidade eu conversaria com os pais e, sei lá, aplicaria uma multa ou alguma coisa assim. E eu iria procurar o segundo menino que fugiu para conversar também para poder entender o que estava acontecendo. O porquê os garotos estavam roubando.*

Sua resposta possui características de autonomia porque percebe-se que o entrevistado desenvolveu uma linha de raciocínio completa e aprofundada sobre a questão, abordando a questão da justiça e questionando os motivos que levaram os meninos a roubarem as maçãs. Tanto que, se colocando no lugar do guarda, ofereceu duas alternativas, uma na hipótese de os meninos estarem passando por uma situação de necessidade (fome) e outra caso não estivessem. Portanto, AE se preocupou em ser, de fato, justo diante da situação citada, passando, assim, a refletir sobre a regra (não roubar), compreendendo-a e não a seguindo apenas cegamente.

4.2.2 A professora que proibiu apontar o lápis

Do mesmo modo, realizada a leitura da segunda historieta sobre justiça – a professora que proibiu apontar o lápis –, os entrevistados foram questionados sobre as perguntas dispostas no Quadro 13.

Quadro 13 - Questões - A professora que proibiu apontar o lápis

1	Se a professora tivesse permitido apontar o lápis, será que ele teria se cortado assim mesmo?
2	O que você faria nessa situação?
3	O que fez você agir desta forma?
4	E o que fez você pensar assim?
5	Você pensou em outras alternativas?
6	O que encontra de bom nessa sua ideia?
7	Gostaria de falar para os outros sobre a sua ideia?
8	Você dá valor a isso?
9	Qual a importância que tem isso na sua vida?
10	Você acha que agiu certo nesta situação?

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A resposta dos entrevistados foi analisada qualitativamente, tendo como parâmetro a referência de classificação expressa no Quadro 14.

Quadro 14 - Referência para a classificação das respostas na historieta sobre a professora que proibiu apontar o lápis

Tipo	Classificação	Intervalo de variação
Heteronomia	1	1-10
Semi-autonomia	2	11-20
Autonomia	3	21-30

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A Tabela 4 traz os resultados obtidos com base nas respostas oferecidas pelos entrevistados às 10 perguntas realizadas, bem como a soma final de todas as respostas e sua respectiva classificação de acordo com o intervalo de variação descrito no Quadro 14.

Tabela 4 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final na historieta sobre a professora que proibiu apontar o lápis

Pergunta	ART	AOB	CMR	CMN	EA	JPRC	JSCH	LMK	LMR	MSS
1	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1
3	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
4	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1
5	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
6	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2
9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	2	1	1	2	2	2	2	2	1	2
TOTAL	19	17	17	18	20	18	17	16	15	16
RESULTADO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Fonte: A autora (2022).

Mediante o exposto, constata-se que todos os entrevistados se encontram em semi-autonomia.

Com base na historieta lida, os entrevistados foram questionados se pensaram em outras alternativas para a situação e alguns assim responderam:

MSS: *Pedir para a professora apontar os lápis das crianças. [...]*

LMR: *Arrancar a faca da sala, se ela já não tinha permitido, não tinha que tá lá, a professora também está errada, não tinha o porquê ela levar uma faca em sala de aula.*

ART: *Ah, não! Pensei numa outra alternativa que é mostrar em vez como apontar o lápis, mas não com uma faca, ao invés de proibir a criança de apontar os lápis. Porque assim ela já tem mais cuidado, ela já vai saber o que fazer.*

Na sequência, quando perguntados sobre o que encontram de bom em suas ideias, os entrevistados responderam:

MSS: *Que o garoto aprendeu que é errado quebrar as regras.*

LMR: *Que foi muito azar do menino ter cortado o dedo.*

ART: Eu acho que pode ser que os alunos não se sentissem proibidos de algo. E também mostraria que o que é perigoso machuca, uma faca é perigoso e precisa da supervisão de um adulto. Eu acho que é isso.

As explicações de MSS, LMR e ART para a pergunta 6 apresentam características que as classificam como heteronomia, semi-autonomia e autonomia, respetivamente. Percebe-se que, com base na construção do raciocínio que se iniciou na pergunta 5, as respostas apresentam diferentes níveis de complexidade, envolvendo uma reflexão sobre justiça diante da situação narrada.

Com efeito, pedir para a professora apontar o lápis é uma alternativa viável para a situação e compreender que o menino aprendeu que é errado quebrar regras não está errado. Porém, seguir regras sem questioná-las ou apresentar novas alternativas, é uma característica marcante da heteronomia. Dessa forma, por outro lado, LMR, ao questionar a atitude da professora em deixar uma faca acessível aos alunos, também realiza uma reflexão válida e mais profunda sobre a questão. Além disso, ele menciona ter sido um azar que o aluno tenha cortado o dedo. Logo, o entrevistado não condena a atitude do aluno, ele visualiza a situação sob outro ângulo, porém, apesar de superar a fase da heteronomia, LMR não pode ser enquadrado na fase da autonomia, porque se encontra em transição, na fase de semi-autonomia. Por sua vez, ART deu um passo a mais em sua reflexão, apontando que, primeiro a professora deveria ensinar como apontar o lápis (sem ser com uma faca), em vez de apenas proibir os alunos de apontarem. E, segundo, no sentido de que os alunos talvez não se sentissem proibidos de fazer algo, até porque a faca estava em local de fácil acesso para eles. Logo, seria preciso tomar mais cuidado, explicando que o referido objeto é perigoso e tirando-o do acesso dos alunos. Portanto, nesse caso, seria preciso refletir tanto sobre a conduta do aluno, quanto da professora, a responsável pela supervisão dos alunos em sala, o que o leva a questionar as regras, demonstrando uma compreensão maior das regras e sugerindo outras possibilidades.

4.2.3 O menino e a tesoura

Ato contínuo à leitura da terceira historieta sobre justiça – o menino e a tesoura –, aos entrevistados foram feitas as questões apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 - Questões - O menino e a tesoura

1	Por que ele caiu na água? Se ele não tivesse desobedecido, ele teria caído mesmo assim?
2	O que você faria nessa situação?
3	Por que você agiria desta forma?
4	E o que fez você pensar assim?
5	Você pensou em outras alternativas?
6	O que encontra de bom nessa sua ideia?
7	Gostaria de falar para os outros sobre a sua ideia?
8	Você dá valor a isso?
9	Qual a importância que tem isso na sua vida?
10	Você acha que agiu certo nesta situação?

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A resposta dos entrevistados foi analisada qualitativamente, tendo como parâmetro a referência de classificação expressa no Quadro 16.

Quadro 16 - Referência para a classificação das respostas na historieta sobre o menino e a tesoura

Tipo	Classificação	Intervalo de variação
Heteronomia	1	1-10
Semi-autonomia	2	11-20
Autonomia	3	21-30

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A Tabela 5 traz os resultados obtidos com base nas respostas oferecidas pelos entrevistados às 10 perguntas realizadas, bem como a soma final de todas as respostas e sua respectiva classificação de acordo com o intervalo de variação descrito no Quadro 16.

Tabela 5 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final na historieta sobre o menino e a tesoura

Pergunta	ART	AOB	CMR	CMN	EA	JPRC	JSCH	LMK	LMR	MSS
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1
3	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1
4	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
5	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
TOTAL	17	17	17	19	20	18	17	17	16	16
RESULTADO	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

Fonte: A autora (2022).

Do mesmo modo, constata-se que todos os entrevistados encontram-se em semi-autonomia.

Exemplificando algumas das respostas oferecidas à classificação expressa na Tabela 5, cita-se a resposta de CMR à pergunta 2:

Vilma: *O que você faria nesta situação?*

CMR: *Acho que, primeiramente, se a mãe falou que não é para mexer na tesoura eu não mexeria, eu não iria pegar a tesoura, eu teria medo de me cortar. E daí, no outro dia, eu acho que também falei mãe, vou passear ainda. Bom, aí eu vou fazer arte. Minha mãe deixava. Aí se a madeira dar ruim, eu que tenho medo de cair na água. Então eu ia falar assim a madeira está podre, então eu não vou. Então eu voltei a fazer, mas não iria continuar na ponte porque tenho medo, né? Então acho que eu não iria na ponte. E se talvez também tivesse chamado alguém para ir junto, aí eu acho que eu não iria. Não foi do meu jeito, eu não faria isso, não desobedeceria minha mãe.*

A resposta citada foi classificada como apresentando características da heteronomia, porque é possível notar que o entrevistado diz que não desobedeceria a mãe, ou seja, ele cumpre as regras por coação, estabelecendo com o adulto uma relação de respeito unilateral. Logo, percebe-se que ele não possui consciência da regra, apenas a cumpre. Ele tanto não pegaria a tesoura, quanto não iria passear.

Por outro lado, cabe observar a resposta oferecida por CMN:

CMN: Se fosse eu, iria avaliar se eu poderia cortar com uma régua, tipo se eu fosse usar só para cortar papel, cortaria com uma régua. Dá para fazer tanta coisa com a régua com a borda da régua. E sobre a ponte se fosse visível que ela estava estragada, eu ia tentar achar outro caminho que estivesse com um aspecto melhor e mais seguro.

O entrevistado, mesmo tendo consciência de não poder utilizar a tesoura, procuraria outra alternativa, outro instrumento para poder realizar o recorte. Logo, ele supera a obediência cega à regra, mostra uma compreensão sobre ela e sugere outra possibilidade, o que apresenta sinais de características de semi-autonomia. Além disso, do mesmo modo, com relação ao passeio, também não deixaria de fazê-lo, apenas tomaria mais cuidado.

4.2.4 Mães e filhos e o pãozinho

Por último, ao final da quarta historieta sobre justiça – mães e filhos e o pãozinho –, aos entrevistados foram feitas as questões dispostas pelo Quadro 17.

Quadro 17 - Questões - Mães e filhos e o pãozinho

1	O que fez a mãe? Deveria dar outro pão a ele? O que acham os irmãos maiores?
2	O que você faria nessa situação?
3	Por que você agiria desta forma?
4	E o que fez você pensar assim?
5	Você pensou em outras alternativas?
6	O que encontra de bom nessa sua ideia?
7	Gostaria de falar para os outros sobre a sua ideia?
8	Você dá valor a isso?
9	Qual a importância que tem isso na sua vida?
10	Você acha que agiu certo nesta situação?

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A resposta dos entrevistados foi analisada tendo como base a referência de classificação expressa no Quadro 18.

Quadro 18 - Referência para a classificação das respostas na historieta sobre mães e filhos e o pãozinho

Tipo	Classificação	Intervalo de variação
Heteronomia	1	1-10
Semi-autonomia	2	11-20
Autonomia	3	21-30

Fonte: Adaptado de Piaget (1932/1994).

A Tabela 6 traz os resultados obtidos com base nas respostas oferecidas pelos entrevistados às 10 perguntas realizadas, bem como a soma final de todas as respostas e sua respectiva classificação de acordo com o intervalo de variação descrito no Quadro 18.

Tabela 6 - Classificação das respostas obtidas por cada entrevistado, somatório das classificações e classificação final na historieta sobre mães e filhos e o pãozinho

Pergunta	ART	AOB	CMR	CMN	EA	JPRC	JSCH	LMK	LMR	MSS
1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2	1	1	1	1	3	1	1	2	1	1
3	2	2	2	1	2	1	1	1	1	1
4	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1
5	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1
7	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
8	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
9	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
10	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1
TOTAL	18	17	19	17	21	17	17	17	16	15
RESULTADO	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2

Fonte: A autora (2022).

O entrevistado EA encontra-se em autonomia, ao passo que todos os demais entrevistados encontram-se em semi-autonomia.

Tendo em vista que, em resposta à pergunta 2, estiveram presentes todos os três momentos morais, são apresentadas, a seguir, as respostas de MSS, LMK e EA, respectivamente:

MSS: *Como mãe. Faria. Dividiria. Dividiria. Dividiria um pão com o menor. [...]*

LMK: *Ah, eu acho que é como eu achei. Como falei antes, é repartir o pão. Se estivesse. Se eu fosse a mãe e tivesse mais pão eu daria outro e se não tivesse, partiria o meu pão e daria um pedaço para ele. Na realidade eu iria dar tudo.*

EA: *Se eu estivesse no lugar do menino, eu acho que eu tentaria tomar mais cuidado com o pão. Se estivesse distraído, já ia comendo logo pra não ter perigo de eu derrubar. E se eu fosse a mãe, eu acho que eu conversaria e daria um pedaço de pão pra ele. Só, né?”.*

A resposta de MSS foi classificada como apresentando características de heteronomia. Isto porque ele oferece uma resposta sucinta, sem elaborar nenhuma reflexão sobre a conduta do filho, apenas fornece uma solução para o problema sem questionar ou elucidar a questão da justiça. Por sua vez, a resposta de LMK fornece uma visão mais ampla sobre a questão, buscando uma alternativa para a hipótese de a mãe ter ou não mais pão, o que demonstra uma reflexão um pouco mais elaborada sobre a situação, tendendo para a semi-autonomia.

Por fim, EA reflete primeiramente sobre a conduta do filho, alertando que ele deveria ter tomado mais cuidado com o alimento. Além disso, na posição da mãe, EA conversaria a respeito do que aconteceu e daria apenas um pedaço de pão, demonstrando a importância de ser justa nesse caso, por isso sua resposta foi classificada como autonomia.

4.3 A RELAÇÃO ENTRE DOTAÇÃO E TALENTO E O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL

Ato contínuo à apresentação dos resultados obtidos por meio das historietas acerca do desenvolvimento moral, é chegado o momento de relacionar a dotação e o talento dos entrevistados com o respectivo desenvolvimento moral. Porém, antes de inserir o quadro que demonstre a referida relação, faz-se necessário apresentar o Quadro 19, acerca da referência para classificação do desenvolvimento moral.

Quadro 19 - Referência para a classificação final

Tipo	Classificação	Intervalo de variação
Heteronomia	1	1- 10
Semi-autonomia	2	11-20
Autonomia	3	21-30

Fonte: Piaget (1932/1994).

O Quadro 20, a seguir, apresenta a relação entre dotação e talento e o desenvolvimento moral.

Quadro 20 - Relação entre dotação e talento e o desenvolvimento moral

Colocação	Entrevistado	G	GM	GV	S	C	Nº de domínios	Intervalo de variação médio	Posição de desenvolvimento moral
1º	EA	X	X				2	21,50	Autonomia
2º	CMN	X	X	X		X	4	18,16	Semi-autonomia
2º	JPRC	X	X		X		3	18,16	Semi-autonomia
3º	ART	X	X		X		3	18,00	Semi-autonomia
4º	CMR	X			X		2	17,83	Semi-autonomia
4º	JSCH	X	X				2	17,83	Semi-autonomia
5º	LMK	X		X	X		3	17,50	Semi-autonomia
6º	AOB	X	X				2	17,33	Semi-autonomia
7º	MSS	X			X		2	16,00	Semi-autonomia
8º	LMR	X			X		2	15,83	Semi-autonomia

Fonte: A autora (2023).

O Quadro 21 traz a legenda acerca dos domínios identificados no CEDET e suas respectivas siglas.

Quadro 21 - Legenda dos domínios identificados pelo CEDET

Domínios	Sigla
Sinais de inteligência geral	G
Sinais de inteligência com profundidade e pensamento linear	GM
Sinais de inteligência com capacidade verbal	GV
Sinais de capacidade socioafetiva	S
Sinais de criatividade e potencial criador	C

Fonte: Adaptado de Guenther (2014).

Com relação aos domínios de capacidade humana, todos os entrevistados possuem sinais de inteligência geral, caracterizada por maior facilidade e rapidez de pensamento e ação, o que acelera seu aprendizado. Além disso, são mais capazes de pensar e tirar conclusões, mais atentos, perspicazes e observadores, porque facilmente conseguiram entender a historieta e responder às perguntas feitas, desenvolvendo uma linha de raciocínio própria e justificando suas ideias.

Outro domínio de capacidade muito comum e identificado pelo CEDET em 60% dos entrevistados é o GM – sinais de inteligência com profundidade e pensamento linear. Indivíduos identificados com este domínio possuem maior capacidade de concentração e atenção, além de uma boa organização mental e visão do todo, o que foi observado ao longo das entrevistas considerando sua capacidade em construir seus argumentos e elaborar uma resposta à pergunta levantada, sem perder, por exemplo, sua linha de raciocínio.

Com relação aos entrevistados com sinais de inteligência com capacidade verbal, CMN e LMK, apesar de que o primeiro apresentou um domínio maior de linguagem na construção de suas falas em comparação com o segundo, que apresentou, por exemplo, alguns vícios de linguagem (em parte, pode ser em razão do fato de que o segundo é um ano mais novo do que o primeiro), ambos participam ativamente das atividades na escola e comunidade, possuem interesses em livros e literatura, bem como melhor produção em linguagem, comunicação e expressão, quando comparados com seus colegas. Apesar disso, isto não significa que somente ambos se expressam com mais facilidade ou apresentaram respostas com melhor produção em linguagem e comunicação do que os demais, haja vista que o referido domínio foi avaliado e identificado no CEDET, quando de sua avaliação e não no momento da entrevista, entendimento que serve também para os demais domínios.

Aliás, alguns entrevistados demonstraram alguns indícios de sinais de inteligência com capacidade verbal no momento da entrevista, mas não receberam o referido domínio pelo CEDET, o que pode ser explicado pelo fato de que, no momento de sua avaliação, considerando os critérios avaliados, eles não apresentaram as características necessárias para tal classificação. Além disso, também deve ser levado em consideração o lapso temporal entre a avaliação feita pelo CEDET e o momento da realização das entrevistas, bem como a idade dos entrevistados que varia entre 12 e 14 anos.

Outro argumento que deve ser considerado é o fato de que no domínio S – sinais de capacidade socioafetiva –, por exemplo, os adolescentes dotados e talentosos possuem uma boa capacidade de comunicação e persuasão, características também presentes nos sinais de inteligência com capacidade verbal, motivo pelo qual constata-se que, mesmo não tendo sido identificado com o referido domínio, isto não significa que o aluno não consiga se expressar ou se comunicar bem. Neste caso, 60% dos entrevistados possuem o domínio S e, ao longo da entrevista, as características encontradas se devem mais à sua capacidade de comunicação e persuasão, do que, por exemplo, à sua boa presença em atividades regulares e extraclasse, sua segurança e autoconfiança em situações de grupo, elementos que o definem, mas que tendem a não ser observados apropriadamente durante a entrevista.

Por último, em se tratando do domínio C – sinais de criatividade e potencial criador –, domínio encontrado pelo CEDET apenas em CMN, percebeu-se, ao longo da sua entrevista, algumas características do referido domínio, como, por exemplo, seu senso crítico, autocrítica realista, sua originalidade e fluência em ideias. Ademais, o referido entrevistado não poupou exemplos ao longo de suas explicações, ao apresentar suas respostas, o que demonstrou seu potencial criativo e criador.

Com relação à posição do desenvolvimento moral, apesar de perceber um número maior de domínios entre os adolescentes com maior desenvolvimento moral, ele não é determinante, sobretudo porque o único entrevistado que se encontra na posição da autonomia possui apenas dois domínios, tal qual os entrevistados classificados em semi-autonomia, com a menor pontuação.

Isto posto, mesmo com indícios da existência de uma relação entre dotação e talento e o desenvolvimento da moral autônoma, ela não é, por si só, determinante para classificar um sujeito como possuindo uma moral mais avançada do que os indivíduos sem dotação e talento. Portanto, ainda que seja mais fácil para ele, é preciso realizar uma avaliação específica para verificar se, de fato, o indivíduo foi capaz de se desenvolver moralmente com o auxílio de sua dotação e talento.

No que se refere aos resultados apresentados, verifica-se que, de um total de 6 historietas, em 4 delas as respostas do entrevistado EA somaram uma média que o elevou à autonomia. Os demais entrevistados se encontram em semi-autonomia. Logo, os adolescentes se encontram predominantemente em semi-autonomia, um sinal de que eles estão se tornando adultos independentes e capazes

de tomar suas próprias decisões, o que é estimulado pelo desenvolvimento cognitivo avançado, ao autoconhecimento e à identidade mais bem definidos, ao acesso a recursos e oportunidades adicionais, a ambientes encorajadores e a experiências desafiadoras que promovem o desenvolvimento de habilidades autônomas.

O resultado encontrado apoia-se em Piaget (1932/1994), pois os adolescentes encontram-se em semi-autonomia e autonomia, um momento de transição que se inicia a partir dos 12 anos, consoante à faixa etária média dos entrevistados (12,8 anos).

Dessa forma, eles se encontram num período em que já existe uma compreensão das regras, entendem os motivos e a necessidade da existência de regras, de seguir e sugerir novas, de refletir sobre elas e de sugerir mudanças. Neste estado, eles já cumprem as regras por cooperação, estabelecendo com os seus pares o respeito mútuo; pois já têm as regras internalizadas, já levam em consideração o outro e também já pensam no coletivo. Neste período de transição, o indivíduo pode ficar entre o respeito unilateral e o respeito mútuo. Além disso, a forma de vivenciar as relações, como são esclarecidas as dúvidas, como os conflitos são trabalhados também influenciam o desenvolvimento do juízo moral no indivíduo. Nota-se, portanto, que isso pode favorecer a autonomia ou não.

Em outras palavras, o desenvolvimento moral dos adolescentes entrevistados está de acordo com o previsto por Piaget, haja vista que, entre os 11 e 15 anos de idade, os adolescentes adquirem maior autonomia em relação ao pensamento e às ações, a qual se encontra mais evidente em adolescentes com dotação e talento, considerando sua maior capacidade de pensar de forma abstrata, seu pensamento avançado e sua capacidade para lidar com conceitos complexos. Além disso, a capacidade de compreender ideias abstratas – como justiça, ética e moralidade – lhes permite questionar e desafiar as normas estabelecidas, desenvolvendo, assim, maior autonomia em relação a valores e crenças.

Superados estes breves apontamentos, considerando a originalidade do presente estudo, não foram localizados, no Brasil, trabalhos que analisem o desenvolvimento da moral de adolescentes com dotação e talento por meio do método piagetiano. Entretanto, existem pesquisas semelhantes que podem colaborar com a análise de alguns dos resultados encontrados.

Brito e Pereira (2024), ao descreverem e mapearem o estado atual do conhecimento sobre o desenvolvimento moral em pessoas com altas habilidades por

meio de uma revisão integrativa da literatura em cinco bases de dados eletrônicas no período de 2002 a 2022 (Periódico CAPES, *Sage Journal*, *Eric*, *PsycInfo* e *LILACS*), concluíram que crianças e jovens com altas habilidades apresentam avanços significativos no julgamento moral, especialmente quando comparados aos seus pares de idade.

Tirri e Nokelainen (2007), ao realizarem um estudo comparando a sensibilidade ética autoavaliada de alunos academicamente médios e superdotados, com um grupo de adolescentes com idade média de 14 anos, verificaram que alunos superdotados academicamente possuem habilidades éticas superiores às dos alunos com capacidade média, descoberta que apoiou as noções de outros investigadores de que os alunos superdotados ocupam uma posição privilegiada no amadurecimento do pensamento moral em razão de seu crescimento intelectual precoce.

Do mesmo modo, Nguyen, Jin e Bruto (2013) concluíram que adolescentes vietnamitas intelectualmente dotados expressaram níveis mais elevados de responsabilidade social, autocontrole e raciocínio moral do que os seus pares não identificados como dotados. Embora ambos os grupos apoiassem a harmonia com a conduta ética, o grupo intelectualmente dotado parecia ser menos conservador do que o último.

Lee e Olszewski-Kubilius (2006), ao examinarem o nível de inteligência emocional, julgamento moral e liderança de mais de 200 alunos superdotados do ensino médio, constataram que, no julgamento moral, os alunos superdotados eram comparáveis ao nível de indivíduos com mestrado ou formação profissional e apresentavam um nível de liderança acima da média em comparação com a amostra normativa.

Ao avaliarem um programa pedagógico sistematizado em metodologias ativas e problematizadoras para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual, por meio de um estudo qualitativo, pesquisa-intervenção, amparado na epistemologia genética e no método clínico piagetiano, Schipper e Vestena (2021), verificaram que houve manifestações de três períodos do desenvolvimento da noção de justiça: o primeiro período de subordinação à autoridade adulta (heteronomia); um período intermediário; e um terceiro período em que foi encontrada a autonomia em vias de construção (semi-autonomia).

No início da intervenção, predominava uma etapa intermediária, pois os pesquisados opinavam de modo mais elementar em algumas provas e de modo mais evoluído em outras, ocorrendo oscilações e contradições em seus juízos. Muitas respostas mostravam que apenas um ponto de vista era observado, o qual estava assentado em bases mais heterônomas do que autônomas. Mesmo após a intervenção, os avanços foram moderados no domínio da moral; ainda ocorreram oscilações entre julgamentos heterônomos e autônomos. Essa inconstância foi revelada quando se contradiziam nas respostas ou quando traziam, de maneira desequilibrada, componentes de uma moral primitiva ao mesmo tempo de uma moral mais desenvolvida (Schipper; Vestena, 2021).

Diante disso, a intervenção aplicada e as ações para educação moral produziram pouco desenvolvimento. Dos seis pesquisados, apenas dois evoluíram de uma etapa a outra. Houve evoluções e declínios demonstrados nas respostas a cada uma das histórias morais e que foram relatadas de modo qualitativo nas avaliações individuais, considerando aspectos subjetivos e específicos de cada noção avaliada. Logo, não é possível apenas quantificar os dados, porque existem múltiplos fatores que precisam ser considerados nas noções avaliadas e na individualidade de cada pesquisado (Schipper; Vestena, 2021).

Dessa maneira, portanto, levando-se em consideração as condições histórico-culturais, somadas às observações durante as intervenções e os pré e pós-testes, Schipper e Vestena (2021) constataram que: P1 e P4 avançaram moralmente pela autonomia promovida por suas famílias; P2 avançou pela autonomia imposta pela vida difícil e desafiadora; P3 não avançou moralmente em virtude da dependência imposta pela família; P6 não evoluiu moralmente pela heteronomia imposta pela família; e apenas P5 não evoluiu em razão do desenvolvimento cognitivo. Logo, a proporcionalidade entre moral e cognição não é determinante, haja vista, ser necessário levar em consideração outros intervenientes como as singularidades socioculturais de cada pesquisado. Além disso, houve avanços operatórios exponencialmente acima da moral, comprovados pelos testes e pelas atitudes no cotidiano escolar, como foi o caso de P2, P5 e P6.

Em suma, ao mesmo tempo que a solidariedade e a reciprocidade os conduzem para a autonomia, a força da coação do poder adulto impede a libertação das amarras da heteronomia. Ademais, a pessoa com deficiência intelectual pode ter mais dificuldades para romper com o individualismo e a submissão porque seus

esquemas foram assentados na ideia de necessidade de um adulto para apoiar-lhe tanto moralmente quanto cognitivamente (Schipper; Vestena, 2021).

Mendonça (2010), ao replicar o estudo realizado por Piaget sobre aquisição do conceito de regras em crianças, baseada no modelo clínico piagetiano, constatou que as crianças entram um pouco mais cedo na fase da moral heterônoma e da moral autônoma, mas nada muito relevante que possa levar a desconsiderar os resultados de Piaget, motivo pelo qual os dados obtidos são compatíveis com os de 2010, pois as crianças apresentaram dados equivalentes em média com as idades estipuladas para a aquisição da moral heterônoma e da moral autônoma.

Almeida e Dell'Agli (2009), ao analisarem a noção de justiça em nove crianças entre 7 e 12 anos, com dificuldade de aprendizagem e problemas de comportamentos no ambiente escolar, constataram que a justiça foi confundida com a autoridade, o que indica a preponderância da heteronomia no processo de desenvolvimento moral. Os autores enfatizaram a necessidade de intervenções educativas que possibilitem a construção da autonomia e a relação solidária entre desenvolvimento cognitivo e a noção de justiça.

Martins e Estevão (2019), com a intenção de compreender como se processa o desenvolvimento moral de crianças em idade escolar, constataram que a maioria das crianças entrevistadas com idades entre 6 e 10 anos, é capaz de diferenciar a verdade da mentira e encontra-se em transição da heteronomia para a autonomia moral, sendo, no entanto, altamente sugestionável por figuras de referência.

Gomes e Chakur (2007), ao investigarem o desenvolvimento da noção de justiça em crianças e adolescentes, mediante o método clínico, no qual crianças e adolescentes de três faixas etárias: 6 a 8 anos, 10 a 11 anos e de 13 a 15 anos foram entrevistadas, verificaram um desenvolvimento crescente em direção à autonomia, bem como identificaram que a intervenção dos adultos contribui para a superação da moral heterônoma. Os autores ainda relataram que, por meio de uma síntese de alguns estudos sobre a justiça, a moral heterônoma tem prevalecido nas respostas das crianças, e subsiste até a adolescência (Gomes; Chakur, 2007), o que vai ao encontro dos achados de Nakano e Oliveira (2018), ao relatarem haver um predomínio da moral heterônoma nas amostras pesquisadas e desenvolvimento intelectual aquém do que seria possível para a faixa etária em uma parcela das populações pesquisadas, motivo pelo qual concluíram que as escolas devem consistir

em ambientes mais justos e irem além dos verbalismos no que diz respeito aos valores morais.

O predomínio da moral heterônoma é um indicativo de que a moral se encontra em processo de construção, pois a heteronomia é a porta de entrada para a moral, ou seja, o início da construção da moralidade surge em uma relação desigual entre o adulto e a criança, o qual favorece a moral heterônoma. Portanto, num primeiro momento, é necessária a existência de relações coercitivas para constituir o sentimento de obrigatoriedade que direcionará suas atitudes futuras, as quais se pautarão em uma relação de cooperação que contribuirá para se alcançar a autonomia (Gomes; Chakur, 2007). O problema está no fato de que o próprio ambiente escolar raramente oferece oportunidades para o desenvolvimento da autonomia moral e, em muitos casos, os próprios docentes apresentam fortes indícios de heteronomia (Rodrigues; Bataglia, 2022). Ademais, a pressão coercitiva da sociedade também representa um obstáculo para a superação da heteronomia, consequência disto é que a maioria dos adultos não atinge a autonomia moral, permanecendo em heteronomia por toda a vida (Piaget, 1932/1994).

Diante disso, um ambiente cooperativo é imprescindível para o alcance da autonomia, pois permite trocas entre pares e a consideração de outras perspectivas (Schipper; Vestena, 2021), consoante o que conclui Caiado (2012), ao observar que a autonomia moral estava mais presente em jogos que exigiam maior nível de interação entre os alunos, com necessidade de acordos mútuos para a definição e o cumprimento das regras. Assim sendo, para superar a heteronomia, é fundamental a busca por ambientes que estimulem discussões coletivas sobre regras, evitando sua imposição coercitiva, bem como a competição, premiação por bom comportamento e a punição por mau comportamento. Deve-se evitar a opressão pela coação e pelo autoritarismo que só aumentam a submissão (Piaget, 1973) e investir em uma educação moral ativa por meio da qual os alunos possam realizar experiências em legislar, executar e judiciar sobre sua própria realidade, executando, assim, plenamente seu papel como cidadãos (Piaget, 1998), o que vai encontro da descrição de Ferreira (2019), ao propor a participação ativa dos alunos na definição das regras como elemento essencial no processo de autonomia moral individual e da própria escola.

Isto posto, um bom desenvolvimento cognitivo pode levar a uma maior capacidade de raciocínio lógico, resolução de problemas complexos e tomada de

decisões independentes, facilitando o desenvolvimento da autonomia, quando comparado aos demais adolescentes da mesma faixa etária; tendo em vista que, segundo Valentim *et al.* (2023), em alunos dotados e talentosos existe uma complexidade na formação das estruturas do pensamento, ocorre antecipação dos estádios de desenvolvimento da inteligência, aguçado senso de moralidade e características peculiares como reversibilidade e tomada de consciência. Porém, apesar de haver uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, a proporcionalidade entre moral e cognição não é determinante. Segundo Resende (2011), a cognição moral não mantém uma associação com o nível de desenvolvimento moral, logo, não é condicionada por este. Assim, é preciso considerar fatores intervenientes com as singularidades socioculturais do pesquisado e o ambiente no qual ele está inserido, se ele estimula ou não o desenvolvimento de sua moral autônoma, até porque, segundo Nunes e Branco (2007), o desenvolvimento moral é um fenômeno que envolve a inter-relação de aspectos culturais, cognitivos, afetivos e sociais da subjetividade humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A moral, relativa aos costumes, necessária para o convívio do ser humano em sociedade, é um conjunto de regras que regulam comportamentos e ações que tornam a convivência em grupo respeitosa e possível. Segundo Piaget, a moral e a inteligência caminham juntas e se desenvolvem em um processo de maturação ao longo da vida; logo, assim como o desenvolvimento da inteligência, o desenvolvimento da moral também percorre um caminho composto por diferentes posições morais. Como o objeto de pesquisa do presente estudo foi o público adolescente, foi dada maior ênfase para as posições da heteronomia e autonomia.

A heteronomia costuma ser observada no período entre os 2 e 12 anos de idade, quando a criança já entende e segue as regras impostas pelo adulto, mas sem consciência sobre elas, ou seja, ela obedece às regras por coação, estabelecendo com o adulto uma relação de respeito unilateral. Por sua vez, a autonomia costuma se iniciar a partir dos 12 anos de idade, período em que o adolescente já possui maior compreensão das regras, ele entende os motivos e a necessidade da existência delas, bem como a necessidade de serem seguidas e pode até sugerir novas regras. Em razão disso, as regras passam a ser cumpridas por cooperação, estabelecendo com seus pares respeito mútuo.

Ao avaliar em qual momento de desenvolvimento da consciência moral os adolescentes entrevistados se encontram, por meio do Método Clínico Piagetiano com a utilização de historietas morais, verificou-se que, de um total de 10 adolescentes, com idades entre 12 e 14 anos, apenas um deles encontra-se em autonomia, os outros

9 entrevistados encontram-se num momento de transição da heteronomia para a autonomia, chamada de semi-autonomia. O resultado apoia-se em Piaget, pois os entrevistados situam-se na fase de transição, que se inicia a partir dos 12 anos, em que os adolescentes adquirem maior autonomia em relação ao pensamento e às ações, o que é ainda mais evidente em indivíduos com dotação e talento, considerando sua maior capacidade de pensar de forma abstrata, seu pensamento avançado e sua competência para lidar com conceitos complexos. Ademais, a capacidade de compreender ideias abstratas, como justiça, ética e

moralidade também lhes permite questionar e desafiar as normas estabelecidas, desenvolvendo maior autonomia em relação a valores e crenças.

No que se refere ao fato de haver alguma especificidade no desenvolvimento do juízo moral de adolescentes dotados e talentosos, não foram encontradas outras senão o fato de que a capacidade cognitiva avançada pode facilitar o desenvolvimento moral autônomo, pois os adolescentes dotados e talentosos possuem maior capacidade de raciocínio lógico, maiores habilidades para a resolução de problemas complexos, uma alta capacidade de desempenho com maior facilidade de aprendizagem que os leva a dominar conceitos, procedimentos e atitudes mais rapidamente, além de possuírem acesso a recursos e oportunidades adicionais, por meio da interação com ambientes encorajadores e experiências desafiadoras, o que pode estimular o desenvolvimento de habilidades morais autônomas.

Porém, apesar de haver uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, a proporcionalidade entre moral e cognição não é determinante, pois a cognição moral não mantém uma associação direta com o nível de desenvolvimento moral, logo, não é condicionado por este. Desse modo, muito embora existam elementos que indiquem haver uma relação entre ambos tendo em vista que os adolescentes entrevistados encontram-se preponderantemente em semi-autonomia e um número maior de domínios seja evidenciado entre os entrevistados com maior desenvolvimento moral, o primeiro colocado e único que se encontra na posição da autonomia possui apenas dois domínios, logo, mesmo que a dotação e o talento facilitem o desenvolvimento moral autônomo, eles não são, por si só, determinantes.

Isto se deve ao fato de que o desenvolvimento da moral é um processo não linear, que evolui por meio das interações sociais e do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral, por isso, a forma como o adolescente vivencia suas relações é fundamental para determinar se ele vai tender para o respeito unilateral (heteronomia) ou para o respeito mútuo (autonomia). Assim, ambos os estados devem ser vistos como partes de um processo que interage com a ação e a consciência, estando ligados em como o sujeito vive e se relaciona com o seu meio. Portanto, é preciso considerar se o ambiente estimula ou não seu desenvolvimento moral por meio de relações de cooperação, as quais têm como base o respeito mútuo, a igualdade e a reciprocidade, pois o desenvolvimento moral envolve a inter-relação de aspectos culturais, cognitivos, afetivos e sociais da subjetividade humana.

Em resposta às observações feitas ao longo de toda a pesquisa, considera-se necessário investir em intervenções educativas que possibilitem a construção da autonomia e a relação solidária entre desenvolvimento cognitivo e a noção de justiça. Até porque, a intervenção dos adultos contribui para a superação da moral heterônoma. Logo, para superar a heteronomia, é fundamental que os adolescentes busquem por ambientes que estimulem discussões coletivas sobre regras, evitando sua imposição coercitiva e que invistam em uma educação moral ativa, por meio da qual possam realizar experiências em legislar, executar e judiciar sobre sua própria realidade por meio da participação ativa na definição das regras como elemento essencial no processo de autonomia moral individual e da própria escola.

Além das considerações já mencionadas, a pesquisa também contribui para a construção de conhecimento sobre o assunto e a formação de profissionais da Educação Especial, pelo fato de possibilitar reflexões sobre a necessidade de as escolas se tornarem ambientes mais justos, indo além dos verbalismos no que diz respeito aos valores morais, porque elas raramente oferecem oportunidades para o desenvolvimento da autonomia moral e, em muitos casos, os próprios docentes apresentam fortes indícios de heteronomia. Ademais, a pressão coercitiva da sociedade também representa um obstáculo para a superação da heteronomia, consequência disto é que a maioria dos adultos não atinge a autonomia moral, permanecendo em heteronomia por toda a vida. Diante disso, um ambiente cooperativo é imprescindível para o alcance da autonomia, pois permite trocas entre pares e a consideração de outras perspectivas.

Inobstante, ainda que seja mais fácil para um indivíduo com dotação e talento avançar mais rapidamente no desenvolvimento de uma moral autônoma, para que seja possível realizar uma análise mais profunda acerca da relação entre dotação e talento com o desenvolvimento moral, sugere-se a realização de estudos futuros que analisem a referida relação mediante uma comparação com um grupo de adolescentes com dotação e talento e outro com adolescentes da mesma idade, não identificados com dotação e talento.

Para finalizar, como uma síntese mental de tudo o que foi pesquisado e estudado, é possível reiterar que a relação entre dotação e talento com o desenvolvimento moral se configura como um tema de interesse na Psicologia do Desenvolvimento e na Psicologia da Educação. Apesar de restrita, a literatura

científica sugere que crianças e adolescentes dotados e talentosos podem exibir características que influenciam positivamente o desenvolvimento moral, tais como uma possível sensibilidade ética aprimorada, uma perspectiva mais ampla de mundo, possibilitando que considerem diferentes pontos de vista, a capacidade de pensar de forma independente e questionar normas e regras estabelecidas, o pensamento crítico e interesse por questões complexas, com maiores possibilidades de argumentação e justificativa moral, além de um aprendizado mais acelerado em alguns domínios.

Entretanto, crianças e adolescentes com dotação e talento não desenvolvem automaticamente um juízo moral mais avançado. Para além das características individuais, fatores como relação familiar, influências sociais e experiências pessoais, também desempenham um papel importante neste desenvolvimento, lembrando que adolescentes com dotação e talento também podem enfrentar desafios únicos, como isolamento social ou falta de aceitação por seus pares, que podem afetar seu desenvolvimento moral de maneiras diferentes. Portanto, é essencial considerar uma variedade de fatores ao examinar a relação entre dotação e talento com o desenvolvimento do juízo moral em adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S. de. Características socioemocionais do superdotado: questões atuais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 371-378, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/NVBdpWzHwxt53GBcCxKLCss/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2023.
- ALMEIDA, M. T.; DELL'AGLI, B. A. V. Justiça: aspecto moral em construção. Pensamento Plural. **Revista Científica do UNIFAE**, São João da Boa Vista, v. 3, n. 2, p. 69-76, 2009.
- ALVES, S. S. C. A autonomia moral nas teorias de Jean Piaget e Paulo Freire. In: LEPRE, R. M. *et al.* **Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas**. Bauru: Gradus, 2021. p. 41-58.
- ALVES, S. S. C. Piaget e Freire: aspectos do desenvolvimento moral. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 11, n. esp., p. 56-99, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9387>. Acesso em: 26 set. 2023.
- ANTIPOFF, H. **A educação do bem-dotado**. Rio de Janeiro: Senai/DPEA, 1992. (Coletâneas das obras escritas por Helena Antipoff, v. 5). Disponível em: https://cdpha.pro.br/wp-content/uploads/2021/09/Helena_volume_5.pdf. Acesso em: 26 set. 2023.
- ARAÚJO, J. N. G. A inclusão das pessoas com deficiência no mercado formal de trabalho. In: MENDES, A. M. B. *et al.* (org.). **Psicodinâmica e clínica do trabalho: temas, interfaces e casos brasileiros**. Curitiba: Juruá, 2010, p. 483-499.
- ARLAQUE, P. C.; WAGNER, A. Valores da família e da escola a respeito das socializações do pré-escolar. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 135-148, 1999.
- BARRETO, C. M. P. F.; METTRAU, M. B. Altas habilidades: uma questão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 3, p. 413-426, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/p49vyyPJJwnyYdTdBB585HK/>. Acesso em: 26 set. 2023.
- BASSO, B. *et al.* Identificação de Estudantes com Altas Habilidades/ Superdotação no Ensino Superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 453-464, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NYTWRYzvcHxYPQLVB6qcRtj/?format=pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.
- BASTOS, C. Z. A. **O desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais**. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

BERG, J.; VESTENA, C. L. B. Meninas quilombola: um olhar sobre gênero e lugar. **Terr@ Plural**, Ponta Grossa, v. 8, n. 2, p. 389-408, 2014.

BERGAMIN, A. C. **Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/75ae2842-d2bd-43b3-ada1-7fabad45587f/content>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretriz específica para o atendimento de estudantes com altas habilidades ou superdotação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2022-pdf-1/242321-anexo-diretriz-altas-habilidades-ou-superdotacao-1/file>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/ 2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008). Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/ superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

BRITO, R. O.; PEREIRA, J. D. S. Moral development in students with high abilities: State of knowledge from 2002 to 2022. **Research, Society and Development**, v. 13, n. 3, p. 1-18, 2024. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/45315>. Acesso em: 24 jun. 2024.

CAIADO, A. P. S. **A regra em jogo**: um estudo sobre a prática de jogos de regras e o desenvolvimento moral infantil. 2012. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08022013-110544/pt-br.php>. Acesso em: 12 dez. 2023.

CALLAHAN, C. M. Ethical considerations in identifying and serving the gifted. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 27, n. 4, p. 463-487, 2004.

CHAVEIRO, N.; BARBOSA, M. A. Assistência ao surdo na área de saúde como fator de inclusão social. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 417-422, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/jWkbsrPtGBnkwZ6njsDPkjz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2023.

COLANGELO, N.; ASSOULINE, S. G.; GROSS, M. U. M. **A Nation Deceived**: How Schools Hold Back America's Brightest Students. Iowa City: University of Iowa, 2004. (v. I-II).

CORDEIRO, K. Inclusão escolar, um direito humano. **Nossa Causa**. 25 nov. 2015. Disponível em: <https://nossacausa.com/inclusao-escolar-um-direito-humano/>. Acesso em: 19 set. 2023.

COSTA, D. F. da *et al.* Educação inclusiva: breve contexto histórico das mudanças de paradigmas. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXVI, n. 92, nov. 2016. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva-breve-contexto-historico-das-mudancas-de-paradigmas>. Acesso em: 02 abr. 2024.

CUNHA, V. A. B. da; RONDINI, C. A. Queixas escolares apresentadas por estudantes com altas habilidades/superdotação: relato materno. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. 1-10, 2020.

CUPERTINO, C. M. B.; ARANTES, D. R. B. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos. 2. ed. São Paulo: Secretaria da Educação, 2012.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades / Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. *In*: FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, SEESP, 2007. p. 25-39. (Orientação a professores, v. 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento da criança. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DORON, R.; PAROT, F. (org.). **Psicologia Clínica**: Dicionário de Psicologia. São Paulo: Ática, 1998. v. 1.

FAVERI, F. B. M. de; HEINZLE, M. R. S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/39198/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

FERREIRA, A. C. **Representações sociais dos alunos do 9º ano com indícios de minorias ativas em relação à indisciplina escolar**. 2019. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2915/4/Adriano%20Ferreira.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FLEITH, D. S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC, SEESP, 2007. (Orientação a professores, v. 1). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

FREITAS, L. B. L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, M. C. **Educação de crianças com altas habilidades/superdotação**: perspectivas atuais. Petrópolis: Vozes, 2022.

GAGNÉ, F. **Building gifts into talents**: overview of the DMGT. Canadá: Université du Québec à Montreal, 2008.

GAGNÉ, F. Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Development Theory. **High Ability Studies**, v. 15, n. 2, p. 119-147, 2004.

GARCÍA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, L. R.; CHAKUR, C. R. de Sá Leite. A noção de justiça em crianças e adolescentes: contribuições da intervenção do adulto. **Vidya**, Santa Maria, v. 27, n. 2, p. 21-31, jul./dez. 2007.

GROSS, M. U. M. **Exceptionally gifted children**. London: Routledge, 1993.

GUENTHER, Z. C. **Caminhos para desenvolver potencial e talento**. Lavras: UFLA, 2011.

GUENTHER, Z. C. **Capacidade e talento**: um programa para a escola. São Paulo: E.P.U., 2006.

GUENTHER, Z. C. **Identificação de alunos dotados e talentosos**: metodologia CEDET: versão 2014. Lavras: ASPAT, 2014.

GUENTHER, Z. C.; RONDINI, C. A. Capacidade, Dotação, Talento, Habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 237-266, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s9Hcp6dSX7XGxB7GGmRhjL/>. Acesso em: 26 set. 2023.

KASSAR, M. de C. M. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LA TAILLE, Y. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LADEIRA, T. A. Alunos com altas habilidades/superdotação: levantamento histórico e os mitos a respeito do tema. **Revista Eletrônica Saberes Múltiplos**, Itaperuna, v. 5, n. 11, p. 55-63, 2021. Disponível em: <https://unig.br/wp-content/uploads/Volume-11-da-Revista-Saberes-Multiplos.pdf#page=55>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LEE, S.-Y.; OLSZEWSKI-KUBILIUS, P. The Emotional Intelligence, Moral Judgment, and Leadership of Academically Gifted Adolescents. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 30, n. 1, p. 29-67, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/016235320603000103>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MAKER, C. J. **Curriculum development and teaching strategies for gifted learners**. Austin, TA: Pro- Ed. 1996.

MARTELLI, A. C. C. P.; MOREIRA, L. C. A transversalidade das políticas educacionais para estudantes com altas habilidades/superdotação. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 24, n. 1, p. 42-57, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/54756>. Acesso em: 26 set. 2023.

MARTINS, B. A. Escala de Identificação de Precocidade e Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (EIPIAHS): um instrumento em construção. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/53154/pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

MARTINS, M. J. D.; ESTEVÃO, B. Desenvolvimento moral e conceito de mentira nas crianças. In: MONTEIRO, V. et al. (org.). **Educar Hoje**: diálogos entre psicologia, educação e currículo. Lisboa: Edições ISPA, 2019. p. 141-156. Disponível em: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/6985>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MENDONÇA, W. D. G. L. **Aprendendo a viver com regras**: a validação das teses piagetianas da gênese da moral nos contextos atuais. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2010. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/2a6c878c-e119-4324-af11-b947e45b62a3/content>. Acesso em: 12 dez. 2023.

MÖNKS, F. J.; MASON, E. M. Moral competence and behavior of gifted and nongifted adolescents in different school settings. **Learning and Individual Differences**, v. 12, n. 2, p. 173-187, 2000.

NAKANO, J. V. C.; OLIVEIRA, F. N. de. O desenvolvimento moral e a noção de justiça em pesquisas brasileiras apoiadas na perspectiva piagetiana: revisão de literatura. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 10, n. 1, p. 60-91, 2018.

NGUYEN, T. M. P.; JIN, P.; BRUTO, M. U. Confucian Values in Vietnamese Gifted Adolescents and Their Non-Gifted Peers. **Gifted and Talented International**, v. 28, n. 1-2, p. 227-238, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15332276.2013.11678417>. Acesso em: 24 jun. 2024.

NOGUEIRA, I. F. *et al.* Altas habilidades/superdotação e ambiente escolar: uma revisão de literatura. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 38, n. 117, p. 416-432, set./dez. 2021. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862021000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2023.

NUNES, A. B.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento moral: novas perspectivas de análise. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 25, n. 51, p. 413-424, out./dez. 2007.

OLIVEIRA, A. M. Um duplo aspecto da noção de obstáculo epistemológico na educação matemática. *In*: ALVES, C. P. A.; SASS, O. (org.). **Formação de professores e campos do conhecimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 63-67.

OLIVEIRA, F. S. **É inteligente, mas... perspectivas e formação de professores para as altas habilidades/superdotação**. 2018. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/21458/2/Fernanda%20Souza%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

PALMIERI, M. W. A.; BRANCO, A. C. Educação infantil, cooperação e competição: Análise microgenética sob uma perspectiva sociocultural. **Revista da ABRAPEE**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 365-378, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/6bhFmvKRRnBDGSRhSptZF4L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2023.

PÉREZ, S. G. P. Barreira. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2662>. Acesso em: 26 set. 2023.

PIAGET, J. (1926). **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Difel, 1982.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. (1948). **Para onde vai a educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974a.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974b.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. O Tempo e o Desenvolvimento Intelectual da Criança. *In*: PIAGET, J. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973. p. 7-16.

PIAGET, J. (1930). Os procedimentos de educação moral. *In*: PARRAT, S.; TRYPHON, A. **Sobre Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 25-58.

PIAGET, J. **Sobre a Pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **The Psychology of Intelligence**. USA: Routledge, 1999.

PUIG, J. M. **Ética e Valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG, J. M. **Práticas Morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, Marília, v. 3, n. 5, p. 110-131, jan./jul. 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/1970>. Acesso em: 26 set. 2023.

RECH, A. J. D.; NEGRINI, T. Formação de professores e altas habilidades/superdotação: um caminho ainda em construção. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 485-498, abr./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11080/8033>. Acesso em: 26 set. 2023.

RESENDE, P. J. R. D. F. **Dissonância entre Cognição e Acção Moral na Conduta Académica e sua Relação com o Nível de Desenvolvimento Moral**. Dissertação (Mestrado em Educação Social) – Instituto Politecnico de Bragança, Bragança, Portugal, 2011. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/05d2f56d25addd841fdd2f0b9c931e45/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 12 dez. 2023.

RIMM, S. B. **Why bright kids get poor grades - And what you can do about it**. 3. ed. Tucson, AZ: Great Potential Press, 2008.

RODRIGUES, M. L.; BATAGLIA, P. U. R. Desenvolvimento Moral no Ambiente Escolar. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 549-570, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1298/1122>. Acesso em: 12 dez. 2023.

RONDINI, C. A.; MARTINS, B. A.; MEDEIROS, T. P. P. Diretrizes legais para o atendimento do estudante com altas habilidades/superdotação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 15, p. 1-21, jan./dez. 2021. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3293/1126>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SAMPAIO, L. R. A psicologia e a educação moral. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 584-595, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/LSxsN6pWFskLnGxXxTGK7QC/?lang=pt#>. Acesso em: 26 set. 2023.

SANTOS, D. L. dos. **Desenvolvimento moral na educação infantil**: o que pensam as educadoras. 2012. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/142726/000875900.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

SCHIPPER, C. M. de; VESTENA, C. L. B. Intervenção pedagógica para o desenvolvimento cognitivo e moral de adolescentes com deficiência intelectual em uma escola especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, p. 829-846, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/YnCPbc5yQN5LXH6V6QD3vRm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 set. 2024.

SCHULER, P.A. Perfectionism and the gifted adolescents. **Journal of Secondary Gifted Education**, v. 9, p. 183-196, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241655433_Perfectionism_and_Gifted_Adolescents. Acesso em: 26 set. 2023.

SERRA, H. NEE dos disléxicos e/ou sobredotados. **Revista Saber(e) Educar**, v. 13, n. 1, p. 137-147, 2008.

SILVERMAN, L. K. Counseling needs and programs for the gifted. *In*: HELLER, K. A.; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. **International handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon, 1993. p. 631-647.

SILVERMAN, L. K. **Upside-Down Brilliance**: The Visual-Spatial Learner. Phoenix, AZ: DeLeon Publishing, 2002.

SOARES, A. M. I. **Considerações sobre a autonomia moral e intelectual em portadores de altas habilidades e as ferramentas para pensar**: uma reflexão crítica. 2003. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/36607/D%20-%20ANA%20MARIA%20IRIBAREM%20SOARES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SOUZA, L. L. de; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 343-352, set. 2009.

SOUZA, V. S. de. **Altas Habilidades e Superdotação**: uma reflexão sobre o tema. 2013. 40 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, MD Medianeira, 2013. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20974/2/_EDUMTE_2014_2_81.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

TIRRI, K.; NOKELAINEN, P. Comparison of Academically Average and Gifted Students' Self-Rated Ethical Sensitivity. **Educational Research and Evaluation**, v. 13, n. 6, p. 587-601, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13803610701786053>. Acesso em: 24 jun. 2024.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. (org.). **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: o que é? Americana: Adonis, 2022.

VALENTIM, B. de F. B. *et al.* Inteligência e moralidade nas altas habilidades/superdotação: perspectivas piagetianas. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 45, p. 1-12, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/54836/751375154851>. Acesso em: 26 set. 2023.

VALENTIM, B. de F. B.; VESTENA, C. L. B.; NEUMANN, P. Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 713-724, set./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14421>. Acesso em: 17 abr. 2024.

VANTASSEL-BASKA, J.; BROWN, E. F. **A comprehensive guide to gifted education**. Prufrock Press. 2007.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v09n28/v09n28a09.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada e a questão da diferença: um olhar sobre suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. **Linhas críticas: Revista da Faculdade de Educação da UnB**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 13-31, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3089>. Acesso em: 26 set. 2023.

WINNER, E. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

WINNER, E. **Gifted children**: myths and realities. Basic Books, 2000.

WINNER, E. **Gifted children**: myths and realities. Basic Books, 1996.

ZOLLNER, E.; SCHURER, A.; SCHMITZ, G. Giftedness and Cooperation: A Study of 7- to 11-Year-Olds. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 42, n. 2, p. 165-185, 2019.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (alunos)****Título da pesquisa: "O DESENVOLVIMENTO MORAL DE ADOLESCENTES
COM DOTAÇÃO E TALENTO"**

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidar seu(sua) filho(a) a participar da pesquisa intitulada **"O Desenvolvimento Moral de Adolescentes com dotação e talento"**, realizada no Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET). O objetivo da pesquisa é desvelar e avaliar o desenvolvimento moral de crianças identificadas como dotadas e talentosas, por meio das relações entre moralidade e cognição, propostas por Piaget (1932/1994).

A participação da criança é muito importante para realização da pesquisa. Desta forma, se dará da seguinte forma: serão apresentadas quatro historietas: duas sobre o tema justiça, sendo uma do próprio Piaget e a outra criada para a pesquisa; e as outras duas seguindo o mesmo modelo, com o tema mentira.

Após cada apresentação de historieta, será aplicado um questionário para cada criança, individualmente, buscando entender e acompanhar o percurso que ela fez sobre o juízo moral e verificar se esse juízo moral é conservado nos dois temas dos dilemas.

A entrevista semiestruturada, inicialmente, irá conter as iniciais da criança, idade, série, e a qual projeto pertence. As crianças participantes serão entrevistadas individualmente, em um ambiente reservado em cada projeto do qual a criança participa e todas as entrevistas serão gravadas.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos, ainda, que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o maior absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Como as entrevistas serão gravadas, os arquivos de áudio ficarão armazenados sigilosamente, apenas no computador do pesquisador responsável, pois servirão para transcrições necessárias a essa e a futuras pesquisas. As gravações realizadas no período de intervenção serão destruídas após a utilização de seu conteúdo na pesquisa e garantindo aos participantes o sigilo de apoio de sua identificação.

Os benefícios esperados são a melhoria das propostas de intervenção no processo de aprendizagem dos alunos. Esclarecemos, ainda, que o(a) senhor(a), bem como a criança, não pagarão e nem serão remunerados por sua participação.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho

de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Destaca-se que serão adotados todos os cuidados de prevenção e higienização quanto às orientações dos órgãos de saúde no que tange a contaminação da Covid- 19.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Vilma Aparecida Bianchi, Rua Jair Mariano Barbosa, telefone (18) 99635- 7050 e (vilma.bianchi@unesp.br), ou procurar o Comitê de Ética.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Diante do exposto, e afirmando que estamos esclarecidos sobre o conteúdo deste documento, confirmamos a nossa participação na pesquisa descrita acima.

Local, ____de _____de 20____.

Pesquisador

Responsável

Vilma Aparecida

Bianchi RG:

20.879.335-0

Eu, _____(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), pai/mãe ou responsável pelo participante da pesquisa, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em autorizar a participação voluntária do/da adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima. Assinatura: _____.
Eu, _____(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido/a sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima. Assinatura: _____. Data: _____

ANEXO B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ALUNOS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: O DESENVOLVIMENTO MORAL DE CRIANÇAS COM DOTAÇÃO E TALENTO E CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM	
Orientador: Profa. Dra. Rita Melissa Lepre	Instituição/Departamento: UNESP/ASSIS – Programa de Pós- Graduação em Psicologia
Telefone: (14) 3103-6081 ramal 9565	E-mail: melissa.lepre@unesp.br
Aluno responsável: Vilma Aparecida Bianchi	Instituição/Departamento: UNESP/ASSIS – Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Telefone: (18) 996357050	E-mail: vilma.bianchi@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Av. Dom Antônio, nº 2100 - Parque Universitário, CEP: 19806-900, Assis-SP, Telefone: (18) 3302-5607 ou (18) 3302-5830, E-mail: cep.assis@.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Assis/SP - Faculdade de Ciências e Letras	

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:
OLÁ, EU SOU A PESQUISADORA VILMA!  PARA QUEM NÃO ME CONHECE EU SOU A VILMA, SOU PSICÓLOGA E ESTOU NESTE MOMENTO FAZENDO DOUTORADO. HOJE VOU PRECISAR MUITO DA SUA AJUDA. EU VOU PREENCHER UM QUESTIONÁRIO COM SEUS DADOS PESSOAIS. É BEM SIMPLES, SEU NOME, IDADE, SÉRIE EM QUE VOCÊ ESTUDA E D E QUAL PROJETO VOCÊ PARTICIPA E EU VOU CONTAR PARA VOCÊ, INDIVIDUALMENTE, QUATRO HISTORINHAS.

CADA DIA CONTAREI UMA, VAMOS FICAR JUNTOS DE TRINTA A QUARENTA MINUTOS E VOU LEVAR DE CINCO A DEZ MINUTOS PARA CONTAR E EXPLICAR O QUE VOCÊ PODE FAZER. E PRECISO QUE VOCÊ ME FALE O QUE VOCÊ FARIA. TAMBÉM VOU FAZER UMAS PERGUNTAS, LEMBRANDO QUE NÃO TEM CERTO OU ERRADO.



VOCÊ VAI PODER ME FALAR O QUE VOCÊ FARIA EM CADA HISTORINHA E EU VOU PERGUNTANDO O QUE NÃO FICOU CLARO PARA MIM E VOU ANOTAR E GRAVAR SUA VOZ NO CELULAR.

PARA ISSO, EU PRECISO



PERGUNTAR



ANOTAR



GRAVAR

ENQUANTO VOCÊ FALA.

ENTÃO, EU GOSTARIA DE SABER SE VOCÊ QUER OU NÃO PARTICIPAR.

VOCÊ ME AJUDA?



SIM



NÃO

VOCÊ NÃO VAI PAGAR NADA E NEM RECEBER NADA POR PARTICIPAR.



NINGUÉM VAI FICAR BRAVO SE VOCÊ NÃO PARTICIPAR.

SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS INFORMAÇÕES SOBRE SUA VIDA.

VOCÊ PODE DIZER “**SIM**” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM E PODEREMOS PARAR A QUALQUER MOMENTO. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO SEMPRE. E SE VOCÊ SE SENTIR DESCONFORTÁVEL EM ALGUM MOMENTO QUANDO EU ESTIVER CONTANDO A HISTÓRIA OU DEPOIS, VOCÊ PODE ME FALAR QUE EU POSSO TE AJUDAR E VER O QUE POSSO FAZER E PARAREMOS A HISTÓRIA E CUIDAREI DE VOCÊ.

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE COMO EU AGIRIA EM ALGUMAS SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM JUSTIÇA E MENTIRA.

SEI QUE POSSO PERGUNTAR E SE OUTRAS DÚVIDAS SURGIREM E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU LI, ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

ASSIS,

_____/_____/_____

ASSINATURA

**ANEXO C - GUIA PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA UTILIZADO
PELO CEDET**

Guia para observação em sala de aula

ESCOLA: _____

ENDEREÇO: _____

FONE: _____

PROFESSOR(A): _____

SÉRIE: _____

Nº DE CRIANÇAS: _____ M: _____ F: _____

FAIXA ETÁRIA: _____

PERÍODO da Observação: _____

Prezado colega,

Todos queremos encontrar nossos alunos de maior potencial e ajudá-los a se desenvolver, e somente o professor de sala de aula conhece sua turma o suficiente para nos dar dados fiéis sobre seus alunos. Portanto seu papel é decisivo para estabelecer se uma criança terá ou não uma chance de ter seu potencial reconhecimento.

Essa folha vai ajudá-lo a focalizar sinais relevantes. Estude cada item, pense em cada um de seus alunos, e em toda a turma, e nos indique os dois que mais se sobressaem em cada um dos indicadores listados. Não se apresse, mas também não demore, porque é necessário terminar a coleta de dados em duas semanas.

Toda e qualquer informação que nos deseje comunicar é bem vinda, mas registre tudo aqui na folha de dados, para que sua colaboração não seja perdida.

Vamos juntos trabalhar para que cada criança em nossa comunidade possa receber tudo o que necessita em educação para se desenvolver ao máximo possível, de acordo com sua capacidade e seu potencial.

Muito obrigada, e muito sucesso!

Zenita Cunha Guenther
Supervisora Técnica CEDET/ASPAT

Anotar o nome de dois alunos da sala, que mais se sobressaem por:

N.º	Indicadores observados	Nome	Nome
1	Melhor produção nas áreas da matemática e ciências		
2	Melhor produção em linguagem, comunicação, expressão		
3	Melhor produção em arte e educação artística		
4	Maior facilidade e rapidez para aprender		
5	Boa presença em atividades regulares e extra-classe		
6	Maior capacidade de concentração e atenção		
7	Interesse em livros, literatura, poesias		
8	Senso crítico, autocritica realista		
9	Curiosidade, pergunta, olha, interessa por tudo		
10	Segurança e autoconfiança em situações de grupo		
11	Seguro tem confiança em si		
12	Mais "vivo", perspicaz, muito energia mental		
13	Sensibilidade na percepção de cores, sons, formas		
14	Maior rapidez de pensamento e ação		
15	Liderança, capacidade de organizar o grupo		
16	Boa organização mental e visão do todo		
17	Capaz de passar energia e motivação ao grupo		
18	Mais original, autêntico, fluente em idéias e ações		
19	Capacidade de pensar e tirar conclusão		
20	Boa capacidade de comunicação e persuasão		
21	Atenção focada na busca de solução		
22	Participa em tudo que a turma faz		
23	Capacidade de pensar e agir por intuição		
24	Mais atento, perspicaz e observador		
25	Preocupado com o bem estar do outro		
26	Bom acervo de conhecimento e informação		
27	Ser presente em atividades na escola e comunidade		
28	Ações e idéias inesperadas e pertinentes		
29	Maior autonomia e iniciativa		
30	Sensível e bondoso com os colegas		
31	Persistência, compromisso, chega ao fim do que faz		

2) Existe em sua turma alguma criança com outros talentos especiais? Quem?

Como se manifesta o seu talento? (Anexar qualquer material que julgar pertinente).

3) Comentários e observações que deseje fazer: (Anexar folhas se desejar)