

Ana Carla Clivdanes Furlan Scarin

ANEXO AO PROCESSO Nº 173/2001 - CM

DEFESA DE DISSERTAÇÃO/MESTRADO: 27/06/2003

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Desenvolvimento da Noção de Respeito em
Crianças da Educação Infantil

Marília

2003



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE RESPEITO EM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA CARLA CIVIDANES FURLAN SCARIN

ANA CARLA CIVIDANES FURLAN SCARIN

Dissertação apresentada para obtenção do
grau de Mestre em Educação junto ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Estadual Paulista
Área de Concentração: Ensino de Educação
Básica.
Orientador: Prof. Dr. Paul Sérgio Martins

Marília, SP

2003



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE RESPEITO EM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA CARLA CIVIDANES FURLAN SCARIN

Dissertação apresentada para obtenção do
título de Mestre em Educação junto ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista.

Área de concentração: Ensino na Educação
Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

1410001516



Marília, SP

2003



UW001137724

Nº cham 372.21
5285d

Nº Tombo 1516

Aquisição D

Preço R\$ 5,00

Data 11/09/03

Proced. Autor

S297 Scarin, Ana Carla Cividanes Furlan.

O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da
educação infantil / Ana Carla Cividanes Furlan Scarin. – 2003.
89 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação)—Faculdade de Filosofia
e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.
Bibliografia: f. 88-89.

1. Psicologia do Desenvolvimento. 2. Psicologia Infantil. 3.
Educação Infantil. I. Título.

CDU 159.922.7

- Psicologia infantil
- Educação infantil
- disciplina escolar
- Respeito
• Educação pré-escolar
70707006

89 p. il., anexos, graf



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília

O DESENVOLVIMENTO DA NOÇÃO DE RESPEITO EM
CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA CARLA CIVIDANES FURLAN SCARIN

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

BANCA EXAMINADORA

TITULARES

Prof. Dr. Raul Aragão Martins – Orientador – UNESP

Dr. Antonio César Frasseto – UNESP

Dra. Ângela Mara de Barros Lara – UEM

SUPLENTES

Dra. Clélia Aparecida Martins – UNESP

Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi - USC

Marília, 27 de junho de 2003.



AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. Raul Aragão Martins, pela confiança depositada antes e durante a elaboração deste trabalho, que permitiu encher de sentido seu aspecto reflexivo;

Aos professores Dr. Antônio César Frasseto e Dra. Clélia Aparecida Martins, pelas valorosas contribuições quando do Exame de Qualificação;

A todos os professores da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília com quem tive contato durante a elaboração deste trabalho: todos ajudaram de maneira substancial, promovendo acréscimos significativos;

Aos alunos e professores da Escola Municipal Joana Casagrande Vinha (Talhado –SP), e em especial à sua ex-coordenadora pedagógica prof. Maria Cândolo Lourenço, pela capacidade de desenvolver laços afetivos respeitosos, sólidos e duradouros, e exercitar a ética com precisão isenta de deslumbramento;

Aos meus pais, Augusto e Vera Helena, pelo apoio nos momentos necessários;

Aos meus queridos filhos, Thaísa e Octávio, pela compreensão quanto ao motivo das inúmeras e freqüentes ausências maternas;

Ao meu marido, Osvaldo, querido pela persistência e discernimento em momentos decisivos do andamento deste trabalho, pelo apoio substancial;

A todas as pessoas que, pelo maior ou menor contato possível, me ensinaram a refletir sobre a natureza das relações humanas.



SUMÁRIO

Introdução	1
I Respeito: o que já foi dito a seu respeito?	7
II O respeito no mundo concreto da criança.....	32
III O respeito:quando a ótica infantil prevalece.....	42
1. Entrevista com a utilização da estória “ O material espalhado”	42
2. Entrevista Clínica com o CAT-A	60
IV O Respeito: o Desrespeito	77
Referências bibliográficas	88
Anexo 1	90
Anexo 2	91
Anexo 3	92

cm 1 2 3 4 5 6 7 unesp 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18

SCARIN, A. C. C. F. *O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da educação infantil*. 2003. 92 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, Marília.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender com se estabelecem as relações de respeito no decorrer do desenvolvimento sócio-moral e qual o papel do desrespeito neste contexto. A partir de observações sobre a pronunciada dificuldade experienciada atualmente acerca do que significa a Ética nas relações humanas, procuramos averiguar o teor destas relações e as possibilidades de estabelecimento do respeito em situações educacionais, as quais expressam a dinâmica do emergir da moral na criança. Ao abordar relações envolvendo respeito, nos pautamos na premissa de Pierre Bovet, citada por Jean Piaget, em sua obra *O Juízo Moral na Criança*, a partir da qual o mesmo se instalaria mediante a vivência de amor e medo do objeto respeitador em relação ao objeto respeitado. A pesquisa foi realizada em uma E.M. do distrito de Talhado (São José do Rio Preto – SP) utilizando como instrumento de coleta de dados a Entrevista Clínica Piagetiana, realizada com crianças entre quatro e seis anos de idade, com o auxílio de uma história ilustrativa e um questionário. Por conta do conteúdo de algumas respostas que expuseram a vivência da raiva, resolvemos também utilizar um teste psicológico, o CAT-A, para que nos ajudasse a aferir este último dado. Este teste foi aplicado nas crianças que expressaram consistentemente esta vivência de raiva, e pudemos perceber o vigor desta experiência, tão significativa quanto as outras. A condição em viver esta relação cabalmente modula a condição de limitar-se e limitar aos outros, bem como elucida a capacidade de respeitar em detrimento ou em conformidade à condição de desrespeitar.

Palavras-chave: respeito, desenvolvimento moral, raiva, autonomia, estabilidade.

SCARIN, A. C. C. F. *The development of the notion of respect in elementary-school children*. 2003. 92 p. Dissertation. (M.A. in Education) – Philosophy and Sciences School, SÃO PAULO STATE UNIVERSITY, Marília.

ABSTRACT

The purpose of this study is to understand how relations of respect are established throughout the social-moral development and what role disrespect plays in this context. From observations on the apparent difficulty presently experienced on what Ethics means in human relations, we sought to verify the content of these relations and the possibilities of the establishment of respect in educational settings, which express the dynamics of the child's moral emergence. By approaching relations involving respect, based on Pierre Bovet's premise, quoted by Jean Piaget in his work *The Moral Judgment of the Child*, for which respect would be established by the experience of love and fear by the respecting object towards the respected one. The survey was carried out in a public school of the district of Talhado (São José do Rio Preto – SP, Brazil) by using the Piagetian clinical interview as a data collection tool, performed with four-to-six-year-old children, with the help of an illustrative story and a questionnaire. Due to the content of some answers, which exposed the experience of anger, we have also decided to use a psychological test, the CAT-A, as an aid to gauge this last data. This test was applied in children constantly expressing anger and it has been possible to realize the force of such experience, as meaningful as the others. The condition of experiencing this relation totally modulates the condition of limiting oneself and others, as well as elucidates the ability of respecting to the detriment of or in agreement with the condition of disrespecting.

Keywords: respect, moral development, anger, autonomy, stability

A desrespeito inicial do ser humano é a fonte de todos os outros males.
(Sigmund Freud)

A desproteção inicial do ser humano é a fonte de todos os motivos morais.

(Sigmund Freud)

INTRODUÇÃO

Alguns paradoxos pontuam uma vida inteira de sentidos truncados se impossíveis de conceitualizar. A relação respeito/desrespeito exprime uma situação dessas. Detentora de caracteres muitas vezes intangíveis, esta relação pede reflexão constante e profunda, e seu conceito só pode ser definido (e constantemente transformado) se estiver de mãos dadas com o entrelaçamento das expectativas e experiências pessoais.

Trabalho com Educação desde 1997. Paixão emergente ainda na Graduação, no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Este significativo e complexo âmbito de trabalho veio a formar dupla com o estar na clínica, outra paixão igualmente declarada. Tornei-me psicóloga efetiva junto à Rede Municipal da Prefeitura de Uchoa – SP no citado ano, designada para o trabalho com Educação especificamente. O interesse maior quanto à minha presença na Rede consistia em viabilizar uma análise da situação de aprendizagem (ou melhor, de não aprendizagem) das crianças apontadas como ‘portadoras de dificuldades na aprendizagem’, análise esta detentora por sua vez de uma expectativa quanto a tornar-se revelativa e simultaneamente dissolutora da problemática enfrentada.

À medida em que o trabalho avançava, fui entrando em contato com vieses da realidade daquelas crianças, os quais sinalizavam quanto aos aspectos em jogo no tocante às questões envolvendo não aprendizagem. E fui paulatinamente percebendo a

desimportância que determinados aspectos assumiam perante a necessidade premente de “tirar” as crianças daquela situação específica. Em nome disso, de livrá-las do jugo intermitente e incontestável, para aquele público, de “não serem alguém na vida porque não sabem ler nem escrever” ou “são crianças que de fato têm limitações sérias porque não aprendem”, fizeram vistas grossas, falando de algumas partes, de um todo que se apresentava claramente e não apenas com as vestimentas da não aprendizagem: a dificuldade na preservação da dignidade de cada um. Tentando transpor o humano, incorreu-se na visão mais purista possível: é humano quando aprende. E se não aprende? “É porque não consegue”. E por que não? “Porque não está pronto, não tem maturidade”. Assim, “é humano quando aprende” acaba se tornando “é humano se aprende”. E quantas são as condicionais inclusas nesta afirmativa! Abordáveis tanto do ponto de vista social quanto do afetivo quanto do cognitivo quanto do biológico. Embutidos nesta vertente todos os precedentes de uma des - graça educacional: o rompimento com o compromisso primeiro de um educador, expresso na salvaguarda da Dignidade de cada aluno, de cada ser humano, único como só o ser humano pode ser.

Agucei ainda mais a percepção e comecei a computar dados: as crianças que apresentavam maiores dificuldades no processo de aprender traziam necessariamente na bagagem queixas sérias no âmbito do comportamento. Igualmente encontravam-se sob a égide de pais descompensados, dependentes de álcool, prevaricadores e (por que não?) eliciadores de menores. Que cenário! Comecei a entender que havia ali uma pronunciada dificuldade não só de aprendizagem da parte das crianças, mas de presenciar e vivenciar a Falta (enquanto ausência de) a qual penetrava pelos poros a cada justificativa emitida quanto aos problemas abordados pelos adultos. A falta da capacidade (em des-construção); a falta do subsídio financeiro (salários atrasados); a falta de conhecimento (modos de vida, objetivos discrepantes); a



falta de apoio (afirmar que o outro “não quer nada com nada”); a falta do entendimento (impossibilidade de dialogar); a falta da dignidade (movimento de negar as faltas); a falta de Respeito (interdição quanto a re-conhecer quem seja o outro em minha vida). A impossibilidade de conter tudo isso estava à galope nas relações estabelecidas, e de um modo tão pronunciado que o sentimento de impotência era geral.

Paralelamente, na clínica, experienciava com muita frequência os estragos que a falta (mais uma vez!) de limites impingiam à formação e integração da personalidade das crianças e de adultos subjugados por intensas dificuldades nos aspectos afetivo-emocional. Pude observar na prática a falta que faz uma noção clara e recorrente a respeito de onde começa o outro, pontuando necessidades a serem divididas. Ora, se não re-conheço necessidades, não re-conheço o outro. Assim, não haveria porque existir o Respeito. Se não houver dois elementos, como desenvolver uma noção moral tão elaborada?

À medida em que caminhava, a percepção indicava no rumo do sinal nítido: está faltando respeito nas relações humanas! A falta implica em um conglomerado de possibilidades e impossibilidades de relações consigo próprio e com os outros. E me parecia que o nó a ser desatado estava inserido neste primeiro aspecto, embora as conseqüências plausíveis denunciassem facetas do segundo.

Sendo assim, chamei em minha direção a responsabilidade de traçar uma linha, ainda que tênue, indicativa deste estado de coisas. Decidi investigar as relações de Respeito e Desrespeito envolvidas e envolvendo relações humanas, especialmente as ocorrentes no âmbito educacional, tentando entender o cenário onde acontecem ou não as inserções necessárias ao emergir destas relações enquanto um processo sujeito a começo, meio e fim.

Adotei como espinha dorsal o livro de Jean Piaget, *O Juízo Moral na Criança*, escrito em 1932, pelo fato de concentrar em suas páginas análises profundas de numerosos dados de pesquisa, acolhidos de maneira séria. Em alguns momentos Piaget aborda a questão do Respeito, pontuando aspectos bastante relevantes e significativos. Dentre eles, uma reflexão de Bovet, atribuindo ao respeito dois fatores constituintes: amor e temor. Por se tratarem de aspectos abordados pela Psicologia através do ângulo dos afetos, adotei também outro texto de Piaget: *Intelligence and Affectivity*, de 1981, único dentre seu extenso material comprometido com a condição de pensar o afeto em conjunto com a cognição. Outro livro de Piaget foi usado como ponto de apoio: *Estudos Sociológicos* (1973), onde o autor aborda a construção dos sentimento morais do ponto de vista também do simbolismo e da representação, bem como da linguagem.

O “Capítulo I: O Respeito: o que já foi dito a seu respeito” foi escrito a partir do enfoque a estas construções teóricas, em nada destituídas de sentido por conta das reflexões constantemente realizadas. A coleta dos dados contribuiu bastante, pois potencializou esta reflexão a partir do material paulatinamente levantado. O recorte teórico realizado possibilitou confluências entre o conteúdo da fala dos autores citados e a caracterização do sujeito apriorístico, foco das questões emergenciais. O assunto desenvolvido é bastante vasto, e a teoria vem nos dar notícias disso no tocante à sua complexidade.

No “Capítulo II: O Respeito no mundo concreto da criança”, faço uma explanação acerca da metodologia utilizada na coleta de dados, tendo como objetivo preservar a espontaneidade natural da criança resguardando a qualidade de suas respostas. Esta coleta seria a princípio realizada nas escolas do município de Uchoa. No entanto, devido a alterações provenientes de questões políticas, iniciei o trabalho em



uma E.M. do distrito de Talhado, cuja realidade sócio-econômica-educacional pouco difere da primeira descrita. As turmas contempladas, alvo da coleta de dados, foram Jardim I, Jardim II e Pré. Foi utilizada a Entrevista Clínica Piagetiana realizada a partir do relato de uma estória ilustrada por dois cartões contendo cada um uma cena da mesma. Após o relato da estória, perguntas seqüenciais, componentes de um Questionário previamente elaborado, foram feitas. Como material complementar, incluí o desenho em uma folha de papel sulfite de cinco pequenas faces ou “carinhas”, estampando diferentes e graduais expressões faciais – da intensa contrariedade ao intenso contentamento. Este material foi utilizado como via de resposta a uma questão. A partir dos dados coletados, tornou-se impossível fugir do cunho afetivo assinalado degrau por degrau galgado. Conjuntamente com meu orientador, Prof. Dr. Raul Aragão Martins, decidi verificar qual o real peso do aspecto afetivo ao perpassar estas relações. E apliquei o CAT-A (Teste de Apercepção Temática Infantil) – Forma Animais, de cunho projetivo, com a finalidade de pontuar este aspecto a partir de um referencial pertinente a este campo.

Quanto ao “Capítulo III: O Respeito: Quando a ótica infantil prevalece”, estabeleci meios de computar os dados coletados. Partindo de cada pergunta do Questionário, categorizei as respostas de acordo com o seu conteúdo, estabelecendo em seguida comparações, categoria por categoria, com o montante compilado com base na categorização. Assim, as categorias contemplaram dados referentes a Total Geral (envolvendo a somatória de todas as repostas emitidas, separadas em categorias), Jardim I (envolvendo os dados referentes especificamente a esta turma), Jardim II (idem Jardim I) e Pré (idem Jardim I e II), os quais foram sistematicamente comparados categoria a categoria, também a partir do recurso visual Histogramas. Os resultados obtidos através da aplicação do CAT-A foram compilados na forma de um relatório



clínico, cujo enfoque está em mensurar as proporções de Amor, Temor (segundo Bovet) e o que mais surgisse em termos de vivência de afeto pertinente às relações estudadas.

Os resultados descritos apontam dados interessantes, profícuos. De fato, as questões envolvendo Respeito e Desrespeito trazem notícias de aspectos profundos inerentes ao Desenvolvimento Humano, consideráveis em sua densidade. Foi possível constatar que a demanda em termos de Psicologia em seu sentido amplo é bastante significativa, porque as relações reveladas ao longo deste trabalho mostraram-se complexas em termos de forma e conteúdo. Por conta desses aspectos, as bases teóricas e instrumentais utilizadas são de caráter eminentemente psicológico, não havendo intenções de perfazer uma análise que possua outra conotação. O exercício reflexivo propiciado pelo material já descrito foi suficientemente distensivo quanto às propriedades psicológicas especificamente abordadas, de forma que aspectos substanciais ganham espaço de análise a partir do referencial estritamente psicológico. A Psicologia enquanto Ciência tem contado com condições que propiciem a superação de sua própria condição. Refletir sobre os elementos citados tem sido um exercício de auto-superação. Que este trabalho possa engrandecer as relações humanas, com acréscimos que subsidiem superações. E assim, quem sabe, possa alimentar situações onde haja alternativa quanto a vigorar o Respeito legítimo.



Capítulo I

Respeito: o que já foi dito a seu respeito

Um dos tópicos fundamentais, permeando assuntos diversos enfocados na atualidade, diz respeito à discussão do que se chama problemas éticos, envolvidos e envolvendo questões morais como um termômetro de atitudes e conseqüências sociais daquilo que se dinamiza para que mudanças possam ocorrer. De olhos abertos o suficiente, percebe-se o quão significativas, substanciais e extremamente velozes têm sido as modificações que a sociedade humana tem vivenciado, acarretando problemas e trazendo soluções de uma forma tão imbricada que fica difícil discernir os limites de cada uma dessas formas de existir.

Reflexões em torno do sentido atual de Moral e Ética tornam-se não apenas necessárias, mas imprescindíveis. Segundo Arendt (2000), a banalização generalizada de fatos sociais (mais ainda no tocante às motivações implícitas nas condutas e suas vicissitudes) acontecem porque vive-se “em um mundo onde as palavras perderam o seu poder. E tudo o que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido” (p.12). Abrir espaço para a reflexão seja, talvez, o único meio de dar-se uma chance de entendimento quanto ao que estaria movimentando a engrenagem social, movimento este totalmente ligado ao poder (enquanto representante da capacidade) de argumentação, tendo como armas, em uma mão a

História enquanto representante da Cultura e, assim, das diferenças, e em outra as Carências de todos os tipos, enquanto representante do que leva a História a se movimentar. Abordando demandas históricas, podemos citar as dificuldades sentidas diariamente por aqueles que lidam diretamente com o sentido de Moral, Ética e viéses. Se examinarmos a obra *Direitos Humanos: Construção da Liberdade e da Igualdade* (São Paulo, 1998), temos no prefácio de Márcio Sotelo Felipe uma reflexão quanto ao teor dessa situação, ao confrontar dois sentidos a partir dos quais a palavra Norma pode se fazer valer: ou como regra definidora, conceitual, ou enquanto prescrição ou regulação. Questionando porque vias passaria o Respeito aos Direitos Humanos, ele reflete

Na verdade, pensando na estrutura lógica da norma jurídica, parece mais adequado agora afirmar que este é o real conceito de *respeitar os direitos humanos*. O outro, pela contradição intrínseca que encerra, vai cada vez mais nos parecendo como simulacro porque *empiricamente* o jurídico aparece apenas quando a vontade da autoridade normativa não se efetua. Aparece quando não é real (os grifos são do autor).

Esta ordem de considerações nos leva a concluir que o conhecimento do Direito como conhecimento da norma jurídica – a pedra de toque do positivismo jurídico – é completamente imperfeito, porque acolhe uma contradição que deixa a descoberto a essência do jurídico: a regulação da conduta humana, o estabelecimento de regras para as relações sociais (p.17).

E no tocante à necessidade premente de que se discuta a inserção deste movimento, do estabelecimento dos caminhos pelos quais perpassaria a construção e estabelecimento dessas regras e seus reflexos sociais, os quais poderiam inclusive fornecer munição à uma re-definição de Identidade, surge como proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) a discussão da Ética em forma de Temas Transversais, eleita, assim como os demais temas propostos, a partir da definição dos seguintes critérios (p.30)

- urgência social: definida em termos da dificuldade da plena concretização da cidadania, expressa pela inexorável (e constatável) deterioração da dignidade humana;

- abrangência nacional: abarcando a necessidade de que o país funcione como um todo, com questões de alguns afetando a todos;
- possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental: com vistas a uniformizar a experiência pedagógica no Brasil;
- favorecer a compreensão da realidade e a participação social: a fim de possibilitar o desenvolvimento de um espírito crítico perante si e perante os outros, promovendo inserção e participação social.

A discussão da Ética viria como uma forma de costurar estes retalhos, ressaltando aspectos concernentes à própria compreensão acerca do sentido do Valor como via de mão dupla.

Mediante a acentuada necessidade de formar cidadãos, pessoas antes de mais nada conscientes de sua inserção social e da dos demais, devemos ressaltar que o caminho tem que ser encontrado. Deve, portanto, continuamente ser procurado. A questão está em discernir e divisar a natureza dos entraves que porventura vêm se apresentando ao longo dos anos.

Enquanto recorte expressivo de todos os viéses interpretativos sofridos hoje quando trata-se de discutir temas ligados a questões morais, tem-se que o tópico Respeito, condição *sine qua non* à manutenção do status de não sentir-se ofendido e, portanto, ameaçado moralmente (Miller, 2001), seja um dos mais contundentes. Se forem lançadas questões do tipo: O que o faz sentir-se respeitado? E desrespeitado?, observa-se que as respostas vêm, mas sempre com uma conotação irrefreável de dificuldade na nomeação. É como se, ao pensar no assunto, estivéssemos como que incapacitados de nos identificarmos o suficiente para, então, encontrarmos o ponto, o aspecto que nos abonaria quanto ao “poder sentir-se” respeitado ou não. Visto que a necessidade do recorte existe, pode-se passar então a pensar em desenvolvimento sócio-

moral enquanto base de trabalho para percorrer a quantas anda a questão do Respeito no ser humano.

Jean Piaget, em sua obra *O Juízo Moral na Criança* (1994), aborda com profundidade o universo infantil e suas relações com a Moral enquanto movimento passível de construção. De acordo com ele, “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” (p.23). Observa-se aqui a importância de discussões em torno da procedência desse movimento, propiciando concomitantemente espaço de reflexão quanto ao mal-estar inegável que toma conta da humanidade.

Em sua obra, este epistemólogo suíço aponta e examina aspectos como a construção das regras pela criança, a intenção e a consequência nas atitudes e o advento da responsabilidade, a noção da justiça, a mentira e o roubo, a fim de lançar luz sobre aquilo que seria o emergir de uma consciência da atividade moral. Afinal de contas, ninguém nasce bom ou mau, e o ventilar os aspectos abordados por Piaget facilita e sustenta a compreensão deste processo.

Para ele, a criança sedimenta grande parte do seu processo de socialização através de brincadeiras infantis, especialmente os jogos. Ora, os jogos são dotados de regras, que devem ser respeitadas. Na tentativa de apreender como a consciência vem a respeitar estas regras do jogo, o pesquisador foi até as crianças perguntar, e chegou à conclusão que, para adaptarem-se à regra e conscientizarem-se dela, as mesmas passam por algumas fases. A primeira delas corresponde à Prática da regra, ou seja, o modo como crianças de idades diferentes as praticam, cabendo aqui quatro estágios: o primeiro, puramente motor e individual, onde as regras são motoras (idade: 0 a 2 anos); no segundo, há predomínio do egocentrismo, ou seja, a criança recebe as regras codificadas e joga, sozinha ou acompanhada, sem procurar ganhar ou modificar o jogo

(idade: 2 a 5 anos); o terceiro é o estágio da cooperação nascente, onde surge a necessidade de vencer o companheiro e de controlá-lo, bem como unificar as regras (idade: 7 a 10 anos); o quarto estágio é o da codificação das regras, onde o conhecimento dessas é total e sua elaboração, minuciosa (idade: 11 anos em diante).

A segunda delas diz respeito à Consciência das regras: como a criança sente, assimila e interpreta essas regras. Passa, aqui, por três estágios: no primeiro, a regra ainda não é coercitiva, talvez por ser motora, talvez por ser suportada como exemplo interessante e não como realidade vigente (vai desde o nascimento até o apogeu do egocentrismo); no segundo, a regra é considerada sagrada e inquestionável, por conta de sua origem adulta (vai do apogeu do egocentrismo até metade do período de cooperação nascente); já no terceiro, a regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, cuja lealdade consiste em obedecer e só mudar com aceitação de todos. Vale ressaltar que Piaget entende Egocentrismo como um momento inerente ao processo de desenvolvimento em que o indivíduo está mais do que nunca centrado em si mesmo, tão completa e cegamente que não se conhece, não tem noção de si. Neste momento, a criança não pode pensar o seu próprio pensamento; ela apenas o vivencia. Descobrir-se implica em conscientizar-se, em conhecer e reconhecer a própria existência, e também em legitimar a autoridade daquele que impôs as regras que limitaram a ação e sedimentaram a percepção do outro enquanto alguém incluso na realidade individual e social deste indivíduo, que só se legitimará se puder reconhecer este contraponto.

Enquanto resultados, Piaget pontuou que, correspondendo a dois tipos de comportamentos sociais, existem dois tipos de respeito à regra: Unilateral, que acontece da criança (menor) para o adulto (maior), e o respeito Mútuo, que é o que acontece entre indivíduos iguais, ou que percebem-se como tal. Como mediador direto à ação destes

dois respeitos, temos três tipos de regras: a regra Motora, de onde provém a consciência da obrigação por conta de dela resultar o sentimento de regularidade, constitutivo de toda inteligência; a Regra Coercitiva, onde impera a vontade de um “mais forte”, resultando da união estreita entre o respeito proveniente da coação dos mais velhos e a conduta egocêntrica da criança de 3 a 7 anos, cujo conteúdo está na confusão vivenciada pela última entre fantasia e universalidade; a Regra Racional, onde prepondera a resolução resultante de uma reflexão grupal, surgindo conjuntamente à possibilidade consciente de, fazendo uso das regras, mudá-las desde que haja entendimento entre os interessados. Provém do respeito mútuo porque só existe mediante cooperação.

Da vigência destas regras, emergem dois tipos de Moral: a Moral Heterônoma, onde o indivíduo obedece às ordens e à imagem (sagrada) que emana do outro; e a Moral Autônoma, onde o indivíduo escolhe aceitar ou não a ordem, baseado na capacidade de ver-se e ver ao outro em um contexto social. Pode-se dizer também que essas duas morais resultam do desenrolar dos dois Respeitos, sendo a expressão de sua vivência.

Neste sentido, há que se refletir quanto à dificuldade em socializar-se enfrentada pela criança, se tomarmos como base a emergência do Respeito Unilateral, que por sua vez é proveniente da coação, advinda da vivência do egocentrismo. A criança respeita unilateralmente, ou melhor, ela aceita ordens porque “mistura o que pensa e o que faz com noções práticas do outro a seu eu, não entendendo sua subjetividade” (p.77), o que paralisa a socialização. Assim sendo, porque interpreta todo o seu agir, o qual está baseado em modelos, à sua maneira, necessita de intervenções de adultos que mediem ações, ajudando-a a sair do egocentrismo e a perceber a sua atitude no ambiente, através da cooperação e da reciprocidade. Este agir cooperativo, em conjunto com o outro, explicado, de intenções e conseqüências observáveis, ou pelo

menos esclarecidas, tangenciará um combate ao Respeito Unilateral, construindo o Respeito Mútuo. Porque, para tornar-se consciente do seu eu, é preciso que a criança abarque seus pensamentos. E, assim, a dimensão do que seja o Permitido e o Proibido, entre o Antigo e o Novo, entre o que é dela e o que é do outro, até para que haja organização de memória, é fundamental. Desta forma, pode-se perceber que o Respeito Mútuo opõe-se ao Respeito Unilateral, embora derive dele.

Há uma importante observação de Piaget, tratando-se ainda da Consciência da Regra, sobre o emergir da Regra Motora: a constituição do sentimento de regularidade, presente no uso da sucessão, encontrada por sua vez na formação do hábito, um dos aspectos preponderantes na configuração da regra motora. Segundo ele, este sentimento embasa toda a capacidade de ser inteligente e, uma vez assim caracterizado, propicia o aparecimento da Consciência da Obrigação, explicitado por Bovet quando descreve o que para ele traduz uma situação de respeito: que é preciso que um indivíduo receba ordens de outro indivíduo, e que as cumpra (acate). Tradução essa que será primordial à nossa interpretação do que venha a ser respeitar o outro e ser respeitado, uma vez que para Bovet o respeito constitui a origem da obrigação moral e do sentimento de dever, no sentido de ter que atender ao que foi ordenado. Conforme afirma Piaget, “o bem está em obedecer o adulto, o mal é agir por si mesmo. São as relações afetivas que vão modificar este estado de coisas.” (p.154).

Torna-se necessário, pois, que nos estendamos neste momento ao que Piaget entendeu por relações afetivas. Em seu texto “Intelligence and affectivity: relationship during the child development” (1981), este autor se propõe a olhar a relação entre inteligência e afetividade de modo conjunto e do ponto de vista genético, uma vez que a inteligência vinha sendo abordada de maneira isolada. Neste trabalho, discute a afetividade enquanto um elemento que ativa, ajuda a engrenar o fator cognitivo, mas

que, por si mesmo, não modifica as estruturas do conhecimento. Para ele, as relações afetivas passam e repassam por construções e reconstruções de acordo com a ocasião vivida pelo sujeito, como resultado da formação de esquemas interpessoais. Antevê a susceptibilidade a efeitos energéticos, explicada como análoga ao estudado no plano intelectual.

Piaget analisa, definindo, afetividade e cognição, comportamento cognitivo e comportamento afetivo. Em sua leitura, afetividade inclui os sentimentos e o impulso, a iniciativa que propiciaria o emergir da vontade, definida por sua vez como “a regulação das regulações elementares constituídas por sentimentos” (p.02). Por sentimento, Janet (apud Piaget, p.02) entende “regulações de forças das quais um indivíduo dispõe”. Assim, Piaget diferencia comportamento cognitivo de comportamento afetivo na medida em que conclui que não há como definir comportamento em si como advindo apenas do cognitivo ou apenas do afetivo: reconhece, então, que os dois fatores apresentam-se de forma diferente em sua natureza.

Sobremaneira, define conduta como o elemento energético do instinto, proveniente, por sua vez, da hereditariedade (p.08). Ora, se existe algo caracterizável como energia, pode-se pensar no aparecimento da percepção afetiva a partir e através da utilização desta energia, especialmente no delineamento de sua estrutura, pautada também na experiência do ritmo, divisor de águas entre o físico e o mental (Piaget, 1973, p.57), o qual, por sua vez, encontra-se entre o biológico e o social. Assim, observa-se quão complexo porque imbuído de muitos pontos convergentes apresenta-se o aparecimento desta percepção afetiva, que carregará ao longo do desenvolvimento humano a incumbência de desdobrar-se do intrapessoal para o interpessoal, que a seu turno sustentará e será sustentado pelo aparecimento da capacidade de simbolizar somado ao emergir dos sentimentos semi-morais. Estes têm a seu tempo de

desenvolvimento também a possibilidade (carregando em si o germe da impossibilidade) de emergirem do desdobramento em sentimentos morais. Possibilidade de desdobramento? Sim, porque o trajeto do intra para o interpessoal é longo e penoso, tendo como objetivo principal a constituição da Estabilidade da Percepção Afetiva, que sustentará a interligação entre passado e futuro através da configuração símbolo – linguagem – representação, a qual por sua vez embasará a compilação afetiva da qual resultará a Estabilidade.

Em meio a esta série de alinhavos reflexivos, há que se questionar sobre o aparecimento (possibilidade no concreto) dos Sentimentos Morais. Segundo Piaget (1981)

a habilidade em estabilizar (conservar) sentimentos torna possível a vigência de sentimentos interpessoais e morais, e permite, através deles, a organização da escala de valores (p.44).

Para este autor, sentimentos são análogos às regulações intelectuais; assim, o reconhecimento afetivo é análogo às representações intelectuais. Ora, se afetos perceptuais correspondem a valores reais em formação, pode-se discutir a potencialização desta formação mediante o uso da capacidade representativa como catalizador entre sensações e reconhecimento afetivo, unidos em uma função cuja tônica pontua o funcionamento análogo das estruturas citadas. Vale à pena assinalar a importância da já citada constituição da Estabilidade da Percepção Afetiva, objeto e objetivo das configurações intra/interpessoal, sustento da ligação símbolo – linguagem – representação (presente – passado – futuro), que por sua vez torna possível a vivência afetiva que também resultará em estabilidade. Situa-se na Regularidade de fruir o afeto como afeto, desdobrando-se em sentimentos, a organização da capacidade de saber-se, conhecer e re-conhecer-se, e poder re-conhecer igualmente o outro. Ou seja: está na

configuração da Estabilidade da Percepção Afetiva (Piaget, 1981) a base da constituição da Regularidade de Sentimentos (Piaget, 1994).

Uma vez estabelecida a capacidade de constituição da escala de valores, reflete-se sobre sua pedra angular: se há necessidade da passagem do sentir-perceber intra para o interpessoal, torna-se preponderante a verificação do papel das Trocas enquanto tronco do processo, já que o interpessoal só acontece mediante essa combinação. Piaget, em seu livro Estudos Sociológicos (1973), considera a conduta em seus aspectos individual e interpessoal, analisando-a a partir de três fatores que ele situa enquanto de ordem mental: a) a estrutura da conduta (aspecto cognitivo); b) seu quantum energético (aspecto afetivo – valores, aliado ao sistema de símbolos); c) fatores sociais: regras (individual), valores coletivos (troca interindividual) e sinais convencionais (significantes próprios às interações coletivas) (p.36). Os valores enquanto algo preponderante apenas ao individual se tornam um mero fruto da vontade; porém, quando fruto do coletivo, podem ser transformados e consolidados, refletindo um sistema total de relações (sujeito-sujeito, sujeito-objetos) (p.38). Ou seja, é no coletivo que o individual se afirma, se confirma e se transforma, estabelecendo sempre um novo parâmetro quanto a igualdade e desigualdade, que por sua vez gerará outras possibilidades de trocas que ampliarão ou não a escala de valores de cada um.

Sendo assim, ou seja, entendendo-se como necessária e insubstituível a oportunidade de trocar coletivamente, pode-se questionar a quantas anda a conclusão de Piaget, desenvolvida ainda neste texto *Intelligence and affectivity* (1981), a respeito do aparecimento e das mudanças experienciadas ao longo dos anos pelo homem no tocante aos sentimentos. Ao reportar-se a sentimentos, este autor aborda a questão transferencial descrita por Sigmund Freud como uma maneira de explicar as interações familiares. Para Piaget, embora estas interações estejam intimamente ligadas ao aparecimento de

sentimentos, as coisas não acontecem *ipsis litteris* como explica Freud. Não refutando a opinião do colega, Piaget propõe que, ao invés de pensarmos em sentimentos como resultante de algo fixado em determinadas figuras, que sejam pensados como algo passível de serem reconstruídos. Ou seja

os sentimentos não apareceriam, ou desapareceriam, ou oscilariam em intensidade por conta de emergirem do inconsciente, mas sim porque são criados, então dissipados, então recriados. Em outras palavras, são construídos e reconstruídos em cada ocasião (p.50).

Para este autor, existem esquemas de relações porque existem objetos. E existe nesta situação tanto de cognitivo quanto de afetivo. Olhando a situação deste ângulo, podemos concluir que “a formação de esquemas interpessoais seria susceptível a efeitos energéticos análogos ao estudado no plano intelectual” (p.51), inserindo o já citado há pouco. Efeitos energéticos (afetivos) estes importantes, porém não determinantes. Portanto, não haveria lugar nesta situação para o Superego, entendido como resultado da internalização das figuras parentais no tocante à censura e auto-punição. Para Piaget, o Superego não pode ser reduzido, apenas ele, à reserva de imagens parentais, já que existe uma teia de relações por trás dessa constituição. Ele deve ser visto, sim, como um esquema de reação, e não uma reserva de memória. A ação do Superego enquanto determinante individual de condutas aqui é repensada e reelaborada.

Até o presente momento, temos que Piaget situa os sentimentos como componentes da afetividade que, somados, traduzem a regulação das regulações (vontade). Temos também, no tocante à afetividade, que esta se trata de algo importante no processo de conhecimento, mas não essencial, uma vez que não modifica, por si mesma, as condições das estruturas do mesmo, só funcionando de fato como combustível para que estas possam se organizar. Podemos concluir que, se a sequência descrita em termos de aparecimento é hereditariedade, seguida de instinto, que embasa o

aparecimento da conduta (elemento energético do instinto), dando suporte, por sua vez, ao emergir da percepção afetiva, responsável, a seu turno, pela localização do ritmo, integrador do físico e do mental e responsável pelo contrabalanço entre relatividade afetiva e relatividade perceptiva, onde situa-se então o intrapessoal, que será desdobrado pelo possível início do processo de descentração, o que acarretará o emergir do interpessoal e possibilitará, pela estabilidade trazida consigo mediante a ligação passado-presente-futuro, símbolo-linguagem-representação, o estabilizar também a plataforma (resultado e resultante) que sustentará, a peso de ouro, a capacidade de duração e permanência dos sentimentos, cuja procedência abrirá precedentes ao desenvolvimento de sentimentos semi-morais e morais; se podemos pensar quantos são os caminhos entre o intra e o interpessoal, não podemos nos furtar a questionar a quantas anda a carruagem responsável por atravessar todas estas pontes, costurando os limites da plataforma, ou seja, o que possa haver no intra antes que o inter entre em cena. Antes que esta estabilidade possa se qualificar como estabilidade. Características de qualidades afetivas anteriores à constituição de sentimentos, ou inerentes a esta. Porque vai depender de sua constituição a base para o emergir de sentimentos semi-morais, e da seqüência para o aparecimento de sentimentos morais. E mais ainda: quem será o cocheiro da carruagem, se é que há um?

Quando Piaget fala de afetividade, sempre termina por se reportar a sentimentos morais, descrevendo o emergir dos mesmos a partir de relações onde o afeto esteja, pelo menos, envolvido. Pensamos que as respostas sejam pertinentes não tanto ao coletivo, nem tanto ao interpessoal, nem tanto às trocas em si, mas sim ao que vem antes delas, e inclusive as sustentam: o intraindividual, que para funcionar como tal, precisa do coletivo. Como estariam acontecendo estas trocas primárias, a constituição das constituições? Onde estaria a intersecção entre este intrapessoal, este

ser sujeito a tantas susceptibilidades, pontuadas a todo momento por seus semelhantes, que podem ou não se tornarem semelhantes? Podem ou não se tornarem respeitáveis? Podem ou não se tornarem relevantes?

Se questionarmos a Escala de Valores por si mesma, perceberemos a importância do individual na confecção disto que reflete e é refletido pelo social a todo momento. Para exercitarmos valores morais, é preciso primeiro que possamos conservá-los. Para conservá-los, é necessário que estejam construídos. A construção dá-se também no plano do indivíduo consigo mesmo, ainda que (e isto acontece a todo momento) sofra profundas influências sociais. De acordo com Piaget (1981), o objetivo atingido pela criança ao sair do Período Pré-Operacional de desenvolvimento e adentrar o Período Operacional Concreto é deixar as configurações perceptuais e configurar o trabalho cognitivo através das conservações, que possibilitarão a execução de operações mentais. Ora, o ganho da pessoa que atinge a autonomia moral é deixar de apreender a ação enquanto demonstrativo apenas da consequência direta desta, e passar então a apreender a ação por conta do que existe antes que ela possa existir mesmo enquanto ação: a Intenção. Ainda no trabalho citado, temos que Piaget afirma (p.13): “Sentimentos morais constituem de fato a lógica “verificável” de sentimentos. Moralidade é a lógica da ação, no mesmo sentido que lógica é a moralidade do pensamento.”

Os sentimentos semi-morais entram como uma representação transitória dos morais em confecção, representação esta que não se confirma se não houver evolução, se esta não for possível. E ela será possível mediante a capacidade ou não de que haja a estabilidade, componente que acrescentará o ingrediente irrevogável da noção de permanência (conservação – durabilidade) dos sentimentos, das percepções afetivas. Da regularidade inerente à estas vivências. A relação entrópica estabilidade perceptual

afetiva – regularidade de sentimentos (enquanto algo possível) somados à estabilização da noção de Estabilidade fornecerá o diapasão determinante na construção dos Sentimentos Morais (Semi-morais primeiramente) e, na sequência, da Escala de Valores.

Podemos agora, assim, refletir acerca da importância deste intrapessoal, e pontuarmos, daqui para frente, onde a relevância desta abordagem pode estar inserida. Até porque sabemos da necessidade desta reflexão pela boca do próprio Piaget quando, em Conferência proferida em sessão plenária da Sociedade Americana de Psicanálise (s/d), teceu os seguintes comentários sobre a situação do intra e do interpessoal ao se reportar àquilo que ele chamou de Inconsciente Afetivo e Inconsciente Cognitivo, texto inserido em compêndio intitulado Problemas da Psicologia Genética, incluso na obra Os Pensadores (1983), (p.228)

Abordarei neste estudo os problemas do inconsciente e da consciência tais como os encontramos no estudo da inteligência, da representação e das funções cognitivas porque acredito que essas questões particulares relativas ao inconsciente cognitivo são paralelas às que levanta em psicanálise o funcionamento do inconsciente afetivo. Minha finalidade não é naturalmente procurar novidade nas teorias psicanalíticas, nem criticá-las, porque, se sou um pouco herético nesse ponto de vista, esse não é o lugar de explicar porque sou assim. Em compensação, estou persuadido que chegará o dia em que a psicologia das funções cognitivas e a psicanálise serão obrigadas a se fundir numa teoria geral que melhorará as duas corrigindo uma e outra, e é esse futuro que é conveniente prepararmos, mostrando desde agora as relações que podem existir entre as duas.

Assim, embora Piaget ressalte basicamente a importância das interações sociais na formação individual em todos os sentidos, importância esta comprovada, talvez se faça necessário pensar com cuidado a construção que vai do particular para o particular, tangenciando o intra através do entendimento da dimensão de sua existência. A situação respeitar/desrespeitar culmina em um reconhecimento ou não da necessidade do outro, da influência do outro, da existência do outro. Mas antes do outro existir fora de cada um, ele existe dentro. E de um modo muito particular, indizível às vezes,

reconhecido ou não. E se para Bovet (apud Piaget, 1994), em reflexão que tem sido a viga mestra desta pesquisa, respeita quem tem Amor ou Temor (medo) pelo objeto respeitado, podemos entender a necessidade de dimensionar a imagem do outro perante cada um de nós. E de reconhecermos (ou não) sua construção. Ou, conforme encontramos em Belo (1998, p.65)

Como sabemos, respeitar vem do latim *respectare*, ou seja, olhar muitas vezes para trás. Das inúmeras acepções que toma o termo em nossa língua, a maioria faz referência à alteridade. Não olhar, muitas vezes, para trás é, insistentemente, tornar invisível o semelhante.

Antes que possamos tornar invisível o semelhante, antes que nos apossamos disto, é preciso questionar o quanto estamos ou não podendo olhar para nós mesmos. A quantas anda a construção do respeito mútuo verificando a vigência do respeito unilateral pautando a relação primeira do respeitador consigo mesmo, concomitante à sua relação com o respeitado.

Na teia da constituição das relações do intra para o interpessoal, algumas considerações devem ser tecidas. Viemos até agora descrevendo as relações constituintes das relações de Respeito, tanto do ponto de vista do aspecto cognitivo quanto do aspecto afetivo, de acordo com a leitura piagetiana. No aspecto cognitivo, inculca-se o sentimento de respeito na criança quando a vida em sociedade transforma a consciência da regra (por exemplo, do jogo) em sua própria estrutura (Piaget, 1994, p.87). Do ponto de vista afetivo, estabelece-se quando os sentimentos semi-morais podem adquirir a conotação de morais (Piaget, 1981, p.56). Aqui, há a necessidade da noção da estabilidade ou capacidade de duração (permanência) dos sentimentos. No primeiro, há a necessidade da vigência e transposição do sentimento de obrigação ou do dever.

Piaget (1994) entra na discussão do sentimento do dever por intermédio de Bovet, o qual entende que o indivíduo não respeita, na verdade, as regras sociais

(conforme afirmou Durkheim), mas sim respeita a pessoa que estabelece essas regras. A regra está ligada, sim, à pessoa, e não à sociedade que a impõe. Por seu turno, o sentimento do dever é proveniente da consciência da regularidade, da qual nasce o hábito, fruto da regra motora, oriunda da inteligência motora pré-verbal presente no Período Sensório-motor. Segundo Piaget (1994)

Sem dúvida, sem o sentimento da regularidade, que aparece como constitutivo de toda inteligência e que caracteriza já tão nitidamente a inteligência motora, a consciência da obrigação nunca apareceria (p.77).

Ou seja, o sentimento do dever ou consciência da obrigação aparece também mediante a vivência de uma regularidade, com características permanentes o suficiente para consolidá-la mesmo quando algo a contrarie.

Mas, no que consiste o sentimento do dever ou consciência da obrigação? Consiste em reconhecer alguém como detentor do poder de dar ordens, e por isso, alguém a respeitar, primando pela execução das ordens dadas. Segundo Piaget (1994)

Como, então, se pergunta Bovet, aparece a consciência do dever? Duas condições são necessárias, e sua união é suficiente: 1- é preciso que um indivíduo receba instruções de outro indivíduo; a regra obrigatória é, então, psicologicamente diferente do hábito individual ou do que chamamos de regra motora; 2- é preciso que o indivíduo recebendo a instrução, a aceite, isto é, respeite aquele que a comunicou (p.90).

Ora, a primeira percepção da criança quanto ao sentimento de obedecer é proveniente do Respeito Unilateral e fruto do egocentrismo. E como tal, sedimenta a noção da regularidade por sua vez embasada e embasando o poder do Sagrado, do Intangível. À medida em que cresce, a criança desvenda a regularidade que não passa pelo Sagrado, mas pelo entendimento de quem seja o Outro. Há nesse momento a preponderância do processo (encaminhado) de socialização, cujo objetivo está em permitir à criança que esta possa trocar com outros indivíduos de seu convívio. Enquanto processo, a socialização amplia o leque de relações e abre espaço para operações lógicas fundamentadas na capacidade de comparar. Enquanto

preponderância, a socialização combate a centração, esta mesma que acentua o egocentrismo e o respeito unilateral e cujos efeitos em nossa sociedade são profundos e duráveis. E combater a centração aparece como tarefa árdua, dolorida, porque implica em lidar conosco enquanto seres interpessoais, sim, porém portadores de um jugo muitas vezes inominável: o intrapessoal.

E o Intrapessoal não é tão simples. Carregamos desde o nascimento peculiaridades que são acentuadas ou suprimidas de acordo com nossas experiências, mas que nem por isso se estabelecem como “marcas do outro”. Pelo contrário: são marcas que se formatam de modo distinto, construindo sua base do particular para o particular. Assim sendo, estão sujeitas a várias e diversas leituras, elencando seus pareceres, suas conclusões, suas vivências através de uma coloração onde se utiliza tintas de diversos matizes. E a individualidade vai-se manifestando nas formas de Respeito ou Desrespeito, de acordo com as mesmas leituras enquanto interpretação de situações: do particular para o particular.

Aqui entram, como parâmetros, as culpas e as angústias, inerentes a fatos onde se pontua a necessidade de refletir. Esta vivência incita à ambivalência, sentimento cuja natureza pode ser abordada em termos do respeito, cujos componentes a princípio seriam pares de opostos: Amor e Temor. Ou seria dois aspectos desdobrados, saídos de um par de opostos? Piaget (com Inhelder, 1990) aborda a questão da autoridade (funcionando como delimitadora e mantenedora da regularidade sagrada) enfocando o papel da submissão da criança perante imagens de autoridade (dos pais, por exemplo)

Mas a submissão não poderia ser total e tais imagens engendram uma ambivalência mais ou menos sistemática, conforme os casos. Em outros termos, os componentes do respeito se dissociam e a dissociação acaba em mistos de afeição e hostilidade, simpatia e agressividade, ciúmes, etc. É provável que os sentimentos de culpa, que produzem às vezes devastações durante a infância e muito mais tarde ainda, estejam ligados, pelo menos em suas formas quase neuróticas, antes a essas ambivalências do que à ação simples das instruções e do respeito inicial (p.105).

Ora, se Piaget aponta culpa e ambivalência como prováveis “culpados”, provocando obviamente angústia, podemos pensar mais especificamente nesta culpa e nesta ambivalência com consistência. Não é objetivo do presente trabalho discorrer sobre culpa e suas vicissitudes, mas sim questionar os pilares estabelecidos por Bovet como responsáveis pelo advento do respeito, em termos de analisar se as bases são essas mesmo ou se há algo anterior, ou posterior, que acrescente a nossos conhecimentos idéias plausíveis. E se há busca de consistência, poderíamos refletir sobre o intrapessoal ambivalente, culpado e socialmente inserido. Reportemo-nos, pois, a Sigmund Freud, o pai da Psicanálise, que pesquisou profundamente o funcionamento da mente humana. Freud refletiu muito acerca do intrapessoal, principalmente o ambivalente. E nos trouxe notícias do quanto esse processo de adaptação (ou seria descentração? Ou socialização?) é difícil e dolorido, por conta de fragmentos internos que têm de ser alinhavados. Em seu texto *O Mal-estar na Civilização* (1980a), Freud nos traz a seguinte conclusão

Quanto ao sentimento de culpa, temos que admitir que existe antes do superego e, portanto, antes da consciência também. Nesta ocasião, ele é a expressão imediata do medo da autoridade externa, um reconhecimento da tensão existente entre o ego e essa autoridade. É o derivado direto do conflito entre a necessidade de amor da autoridade e o impulso no sentido da satisfação instintiva, cuja inibição produz a inclinação para a agressividade. A superposição desses dois estratos de sentimento de culpa – um oriundo do medo da autoridade externa; outro, do medo da autoridade interna – dificultou nossa compreensão interna (insight) da posição da consciência por certo número de maneiras (p.161).

Ou seja: o medo da autoridade externa une-se ao medo da autoridade interna, internalizada. O conflito se dá mediante a tensão entre o ego e a autoridade, cuja tônica se centra na satisfação da necessidade instintiva, a qual, se frustrada, acarretará raiva (agressividade). A raiva é quem acentua a ambivalência, e não o medo.

Temos ainda em Freud (1980a)

Que outros tenham demonstrado, e ainda demonstrem, a mesma atitude de rejeição, surpreende-me menos, pois “as criancinhas não gostam” quando se fala na inata inclinação humana para a “ruindade”, a agressividade e a destrutividade, e também para a crueldade. Deus nos criou à imagem de Sua própria perfeição;

ninguém deseja que lhe lembrem como é difícil reconciliar a inegável existência do mal – a despeito dos protestos da Christian Science – com o Seu poder e a Sua bondade. (...) Em vista destas dificuldades, ser-nos-á mais aconselhável, nas ocasiões apropriadas, fazer uma profunda reverência à natureza profundamente moral da humanidade; isso nos ajudará a sermos populares e, por causa disso, muita coisa nos será perdoada (p.142).

E ainda

Em tudo o que se segue, adoto, portanto, o ponto de vista de que a inclinação para a agressão constitui, no homem, uma disposição instintiva original e auto-subsistente, e retorno à minha opinião de que ela é o maior impedimento à civilização (p.144).

Fica bem claro, a partir de Freud, o papel da agressividade pontuada pela ambivalência quanto ao existir humano. E se existe ambivalência, se temos que lidar com ambivalência, questionamos então como mensurar a vigência da Regularidade, a qual costura a experiência da estabilidade da percepção afetiva, que por sua vez constituirá a noção da Estabilidade em si, ou no que resultará a não-configuração destas. Parece-nos importante recordar que “*respectare* significa olhar para trás”. Estaríamos nós, primeiramente, olhando para frente? De que maneira estaríamos lidando com a experiência da Ambivalência enquanto elemento pertinente à conformação do Intrapessoal? Teríamos hoje condições de construirmos esta vivência de regularidade vendo-nos inteiramente? Ou será que a ambivalência está vendando nossos olhos? Talvez pudéssemos refletir sobre a pungente necessidade (enquanto tarefa) de colocarmos as pessoas em seus lugares. E, ao que parece, esta tarefa anda inexecutável. Nossa capacidade de atribuírmos às pessoas aquilo que lhes cabe pelo lugar que ocupam anda embotada. E a intercorrência se dá tanto no âmbito externo quanto no interno de cada um.

Assim, se não conseguimos ou temos grande dificuldade em colocarmos as pessoas em seus lugares, dentro de nós, fora de nós, sintomatizamos a situação de não estarmos nos vendo. Nos enxergando. Perdemos (ou estamos em vias de) a capacidade

apreender e potencializarmos quem somos. Passamos a ser o que os outros (ora!) querem (ou esperam) que sejamos. A esta impossibilidade, Augé (2001) chama de não-lugares

Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional nem como histórico definirá um não-lugar (p.73).

E ainda

O lugar e o não-lugar são, antes de tudo, polaridades fugidias: o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se reinscreve, sem cessar, o jogo embaralhado da identidade e da relação. Os não-lugares, contudo, são a medida da época: conversões entre superfície, volume e distância, as vias aéreas, ferroviárias, rodoviárias e os domicílios móveis considerados meios de transporte (aviões, trens, ônibus), os aeroportos, as estações e as estações aeroespaciais, as grandes cadeias de hotéis, os parques de lazer e as grandes superfícies de distribuição, a meada complexa, enfim, redes a cabo ou sem fio, que mobilizam o espaço extraterrestre para uma comunicação tão estranha que muitas vezes só põe o indivíduo em contato com uma outra imagem de si mesmo (p.74).

Imagem essa que não o reflete, não o completa nem sustenta: apenas reinscreve o que aparenta.

Temos aí, então, sobrepostos, o alimento e a base de um jogo cujo diapasão chama-se incompletude: incompletude de raízes, incompletude de idéias, incompletude de posturas. Incompletude de consciência. Podemos achar enquanto base o entremeio truncado e esburacado de Identidades fugidias, fugazes, inóspitas. Enquanto alimento, a impossibilidade de regularizar um modo de viver e conviver aceitando (e sendo aceito) o intrapessoal ambivalente, inserindo os aspectos relativos à experiências envolvendo Amor, Temor, Raiva e sentimentos afins tanto nossos quanto dos outros. Identificando e atribuindo as Diferenças que nos tornam, cada um, único e inigualável e, por isso mesmo, merecedores de Respeito. Porque, da forma como as relações interpessoais têm acontecido, o que temos enquanto Completude é uma total Falta de respeito. Falta de

situar pessoas. Falta de descobrir e atribuir lugares. Falta de construção e aceitação identitária. Falta da qualidade ao lidar com o Diferente.

Talvez possamos também refletir acerca da maior de todas as Faltas: a da consciência. A de si mesmo, em primeiro lugar. Esta, sim, é a maior das vilãs. E qual a procedência desta vertente? La Taille discorre sobre a necessidade precoce do desenvolvimento da mesma no Prefácio à Edição Brasileira da já mencionada obra O juízo moral na criança (Piaget, 1994), argumentando que a consciência de si só acontece se superarmos o Egocentrismo, caracterizado pela falta da consciência. Segundo ele

Falta sublinhar ainda uma tese essencial à teoria de Piaget: a ação precede a consciência; esta é uma “tomada de consciência” da organização efetiva daquela. Assim, no nível da inteligência, as operações mentais serão uma abstração do funcionamento efetivo das ações sensório-motoras. No nível moral, as concepções de Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efetivamente vividas. Por esta razão, uma educação moral que objetiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes dos belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde sua autonomia será fatalmente exigida (p.19).

Ou seja: torna-se fundamental construções conscientes de valores que possam valer de fato. Torna-se preponderante concatenar Consciência e Identidade, estáveis o suficiente para que o Intrapessoal possa emergir. O lugar de cada um precisa de especificação e preservação. E os níveis de consciência enquanto finalidade e conscientização enquanto processo precisam inegavelmente ser respeitados. E, em âmbitos específicos, mensurados.

Podemos questionar, nesse momento, a respeito da Função e portanto, do Lugar da Ética em nossas vidas. Temos em Piaget que a primeira noção de Ética na criança advém do emergir do sagrado, o mesmo sagrado resultante e resultado das noções alquebradas provenientes do egocentrismo. Portanto, as primeiras noções de Ética brotam da Centração, ou seja, de uma incapacidade básica e inerente à condição infantil de não dimensionar a capacidade de Trocas interpessoais, no caso em

construção. Os valores morais são frutos do coletivo, portanto, das trocas, e neste momento elas estão impossibilitadas.

Ora, se os valores morais provêm do pensamento pré-lógico (egocentrismo), a vivência dos sentimentos semi-morais é igualmente pré-lógica. Ou seja: sujeita o tempo todo a distorções. Assim, a construção da realidade dependerá, e muito, da capacidade de manutenção (pelo adulto) de situações que impliquem basicamente em vivências concretas do que represente constituição de estabilidade perceptual afetiva/regularidade/estabilidade nas ações e intervenções realizadas, uma vez que a regularidade determinará o quantum de confiabilidade encontra-se presente nas relações, e assim a real potência transformativa entre o pré-lógico e o lógico, entre pré-conceitos e conceitos, entre egocentrismo e realidade, entre centração e descentração, caminho este permeado pela construção e utilização das relações amorosas e odiantas que perpassam pela vida da criança, determinantes da percepção afetiva igualmente em construção. Costurando o pré-lógico com o lógico temos a Linguagem, mediadora eficaz na construção do símbolo e capacidade interna de representação pela criança. A Linguagem irá sediar toda função de aquisição que dará base às coordenações internas do sujeito, sujeitas por sua vez a ações cuja durabilidade possa pontuar situações de permanência. Ou, segundo Piaget (1970, p.12)

No nível da ação conceptualizada, pelo contrário, o sujeito da ação (trate-se do eu ou de um objeto qualquer) é pensado com seus caracteres duráveis (predicados ou relações), os objetos da ação igualmente, e a própria ação é conceptualizada na medida em que transformação particular entre muitos outros representáveis entre os termos dados ou entre termos análogos. Ela está, portanto, graças ao pensamento, situada num contexto espaço-temporal bem mais amplo, o que lhe confere uma situação nova como instrumento de troca entre o sujeito e os objetos: de fato, à medida em que progridem as representações, as distâncias aumentam entre elas e seu objeto, no tempo como no espaço, isto é, a série das ações materiais sucessivas, mas cada qual momentânea, é completada por conjuntos representativos suscetíveis de evocar num todo quase simultâneo ações ou acontecimentos passados ou futuros assim como presentes e especialmente distanciados assim como próximos.

A importância da Regularidade encontra-se situada nas existências de várias formas de equilíbrio, de acordo com a necessidade para o desenvolvimento das Estruturas Lógicas (Piaget, 1976), como uma forma de confirmar o resultado bem sucedido da somatória assimilação/acomodação. Conforme Piaget

Em suma, os três tipos de equilibração 1 a 3, que descrevemos a princípio em seus caracteres positivos, resultantes do ajustamento progressivo da assimilação e da acomodação (postulados 1 e 2), podem efetuar-se de maneira espontânea e intuitiva, por tateamentos sucessivos, eliminando os fracassos e retraindo os sucessos mas, à medida que o sujeito procura uma regulação, isto é, tende a obter uma estabilidade coerente, torna-se então necessário utilizar as exclusões de modo sistemático, apenas assegurando ao equilíbrio uma correspondência exata das afirmações e das negações (1976, p.18).

Ou seja: a conformação da noção de Estabilidade dependerá a todo momento, cabalmente, da intervenção do adulto, daquele que, ocupando o lugar do sagrado, pontuará qualitativamente a construção da imagem do Outro, construção esta diretamente dependente da Regularidade nas intervenções realizadas. A partir desta regularidade (enquanto algo possível), acontecerá a estabilização da percepção afetiva, que por sua vez sustentará igualmente a construção da regularidade, e a vivência da noção de Estabilidade, esta última condição inerente à capacidade de identificar o Outro no Intrapessoal e, assim, constituir o Interpessoal, sede das possibilidades de Trocas (base da inserção qualitativa do Social na experiência, influência e confluência junto ao Intrapessoal).

Refletindo a partir destes dados, pensemos nos passos subsequentes. Para que a criança construa a noção de valores morais, ela primeiro precisa estabelecer a capacidade de trocas; para trocar, ela precisa passar inteiramente do Respeito Unilateral para o Mútuo; para fazer esta passagem, é necessário que relações identitárias intrapessoais tenham consistência; e esta consistência aparecerá mediante o respeito ao que é importante, sagrado à criança. Que o seu lugar de criança seja respeitado. Deixar

que descortinem suas paisagens infantis. E que, então, este Sagrado tome o seu Lugar. Tome o seu lugar para que possa ser experienciado inteiramente como tal. Porque esse será o lugar onde o Individual situar-se-á perante o Universal. Será o Espaço da construção da própria Lei (valores) e do extrapolar a própria Lei (social). Será o espaço criado para estabilizar as relações de mando (mandante – mandado) conforme Kehl (2002)

O poder, face invisível do Outro em nós, condição de alienação, só se manifesta no percurso de uma vida nos momentos em que o sujeito se depara com sua diferença, com aquilo que o torna irreduzível à norma. Se, para Foucault, o autor é “uma das especificidades possíveis da função do sujeito”, o sujeito comum, ao se colocar como autor do romance (de sua vida), no qual também se situa como personagem, é aquele que se esforça por articular sua experiência do mundo com sua vida íntima, de modo a dotar de algum sentido a mesquinhaz de seu cotidiano. Mas a “função autoral” do Sujeito também consiste em tentar projetar para além da vida privada algo que o represente, na forma de uma “transgressão ao próprio código da língua” (p.135).

E estas relações tornam-se algo constantemente transformado e transformante, corroborando por isso a incapacidade de nos identificarmos o suficiente com para então acharmos o “algo” que nos abonaria quanto a nos sentir “respeitados” ou não, conforme já citado no presente trabalho. Ou seja: a raiz da Ética, enquanto construção individual, necessita de respeito aos seus valores iniciais, provenientes da centração. A primeira inserção do Respeito está, na criança, na condição de viver o movimento Sagrado/Centração, e no adulto, na condição de viabilizar esta experiência, não exercendo desuso nem abuso em sua posição privilegiada. Respeitando este momento, este viés do pensamento infantil, bem como intermediando junto às suas vicissitudes. Assim, um autor, uma ordem, uma lei se configurará como tal. Inteiramente. Amorosa, temerosa, raivosamente. Caso contrário, estaremos nos arriscando a nos tornar vítimas de uma construção empobrecida da Autonomia Moral, cujo empobrecimento acarretará sua configuração incompleta, o que, por sua vez, não sustentará a transição dos sentimentos semi-morais para morais. Esta falta (não-lugares)

de correlações impedirá a transição, porque esta não se sustentará. Resta-nos saber (entender, compreender) onde está localizado de fato o alimento dado a essas incompletudes. Qual a causa-mor da não-aceitação às diferenças. Trata-se sim de um terreno movediço, onde essências e vieses estão presentes e ativos o tempo todo. Lidar com a diferença do outro implica primeiramente em lidar com aquilo que consideramos diferente, inerente à nossa personalidade. E este estado de coisas envolve basicamente uma condição para lidar, o que propiciaria a conservação de condições dignas de relacionar-se e viver.

Fiquemos então com estes vieses reflexivos. Busquemos empiricamente estas condições também suscitadas por Belo (1998)

O psicólogo quando se depara, seja na profissão ou no cotidiano, com a violação dos direitos humanos – geradora de sofrimento mental – não pode dissociar esta infração normativa dos problemas históricos, sociais, econômicos e filosóficos inerentes àquela violação. (...) Dentre outros sentidos, dignidade denota respeito a si mesmo, amor-próprio. Quando perco o respeito pelo outro, perco também por mim (p.59).

Capítulo II

O respeito no mundo concreto da criança

A partir deste capítulo, abordaremos a experiência do Respeito vigente no mundo concreto da criança, mundo este do qual procuramos todas as pistas possíveis na expectativa de o conhecermos.

O objeto do presente estudo, que sustenta e corrobora as idéias de Jean Piaget em seu livro *O Juízo Moral na Criança* (1994), é uma afirmação de Pierre Bovet sobre a procedência do Respeito. Segundo ele, o respeito constitui-se a partir do amor e do temor despertados pelo indivíduo respeitado no indivíduo respeitador. A busca de Piaget, na obra citada, não foi ao encontro de contemplar as questões ligadas ao respeito, mas sim a descobrir dados pertinentes ao desenvolvimento moral da criança, no tocante principalmente ao estabelecimento externo (social) e interno (cognição) do entendimento e absorção das regras dos jogos. Para compreender como se dá e como se estabelecem estas relações, e costurar dados concretos (palpáveis) com o imenso arsenal teórico levantado, o pesquisador dirigiu-se aos principais interessados. Ou seja: foi perguntar às crianças. Como foi feito isso? Na forma de entrevistas, cuja estrutura consistiu em contar, primeiramente, estórias referentes à abordagem de temas como *Intenção e Consequência na Ação*, *Mentiras e Roubos*, a constituição da *Justiça* e, em um segundo momento, fazer as perguntas sobre a natureza da estória relatada e a



compreensão da mesma pela criança. Este método de pesquisa é denominado Entrevista Clínica Piagetiana, e foi por nós adotado, uma vez que partimos, como Piaget, do pressuposto de que, se quisermos conhecer crianças, é preciso que perguntemos a elas diretamente sobre o assunto que abarca o foco de nossa atenção.

Realizamos nossa pesquisa em uma Escola Municipal (E.M.), situada em um distrito do município de São José do Rio Preto, cujo nome é Talhado (Br 153, Km 56), a qual comporta alunos de Jardim I à 2ª série, no período da manhã, e alunos de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental no período da tarde, em um total de 250 alunos. Optamos por entrevistar crianças em fases iniciais de desenvolvimento, visando facilitar o traçado da compreensão daquilo que realmente sustenta as relações de respeito entre pessoas, desta força motriz enquanto algo em formação. Assim, nosso público-alvo na escola foram as crianças de Jardim I, Jardim II e Pré, com idades entre 4 e 6 anos. A fim de não termos dificuldades com as crianças referente ao fato de sermos desconhecidos, não inseridos efetivamente no quadro de funcionários escolares, viemos freqüentando a escola desde agosto de 2001, conhecendo e nos deixando conhecer por todos os que trabalham e estudam lá. Desta maneira, conseguimos a colaboração integral de todos, sem que nenhuma exceção tenha a ser feita. O trabalho de pesquisa propriamente dito foi iniciado em março de 2002.

O instrumento utilizado constou de uma estória (descrita a seguir) e dois cartões de 12 x 18 cm (Anexo 1), os quais retrataram a estória e que continham, o primeiro, um desenho de uma professora, na lousa, ensinando seus alunos, sentados em carteiras, com o material escolar todo espalhado. No segundo cartão, o desenho é da mesma sala de aula, agora vazia, sem a professora nem os alunos, que saíram para o intervalo (horário do lanche). Neste segundo cartão, temos a lousa e as carteiras arrumadas, com exceção de uma, cujo material foi todo deixado ali. Por conta da

situação ilustrada pelos cartões, a estória recebeu o nome de “O material espalhado”. Como complementação, visando entender como entra o afeto da criança em relação à pessoa que comanda uma dada situação, incluímos no material, desenhadas em uma folha de papel sulfite, cinco pequenas faces (ou “carinhas”) numeradas, com a expressão variando da mais pura contrariedade até um amplo sorriso (Anexo 2). Conforme pode-se constatar, utilizamos a Entrevista Clínica Piagetiana, que consiste em relatar uma estória e questionar a qualidade do seu desfecho, com o apoio da ilustração da estória, o que garante um maior entendimento e envolvimento com a situação proposta (Martins, 1988). O recurso expressões faciais desenhadas (graduando a maior expressão de desagrado até o mais amplo sorriso) se propõe a ajudar a criança a corroborar a impressão geral causada pela estória nela própria, transpondo isto para sua vida, e o impacto representativo que esta estória teve nela perante o conteúdo afetivo demonstrado quando da escolha da “carinha”. Também foram utilizadas folhas de papel sulfite com roteiro de entrevista já digitado, bem como gravador, fitas K7, canetas, lápis, borrachas e caderno de anotações.

Tornou-se, pronto o material, necessário testá-lo em uma pesquisa piloto, verificando sua eficácia. Assim, o procedimento descrito em detalhes abaixo, foi realizado primeiramente com três crianças: uma de três anos, outra de quatro e mais uma de cinco anos, alunos em uma creche mantida pelo Estado. Os resultados indicaram uma suposta dificuldade de envolvimento com a atividade proposta, uma vez que sentimentos antagônicos não apareceram em nenhum formato. Resolvemos, então, refazer os desenhos dos cartões, desta vez utilizando animais ao invés de pessoas. Assim, uma ursinha passou a ser a professora, e um ursinho, o aluno (Anexo 3). O motivo da mudança foi a já constatada maior facilidade de identificação da criança

pequena com animais do que com figuras humanas, descritos por Bellack (apud Montagna, 1989)

Das duas discussões teóricas sobre projeção, com Ernest Kris, surge a idéia de usar animais em situações antropomórficas nas pranchas. As crianças se identificariam mais facilmente com animais e, portanto, projetariam em suas histórias seus contextos pessoais (p.20).

E ainda

Embora no TAT existam pranchas infantis, Bellack (1954) deu preferência às pranchas com a representação de animais, em cenas do cotidiano da criança. Em sua apresentação teórica, enfatiza que as pranchas do CAT estariam diretamente relacionadas com o universo infantil, favorecendo a identificação das crianças com o material e o tema apresentados (Montagna, 1989, p.20).

Temos também em Dolto (1988, p.39)

Este objeto, geralmente um animal, representa, para o inconsciente da criança, o adulto de quem ela retirou seu investimento libidinal para projetá-lo em seu substituto, o animal temido.

Modificados os desenhos, mais um piloto foi realizado, desta vez com duas crianças não pertencentes à escola alvo deste estudo, sendo uma de três anos e outra de cinco anos de idade. Os resultados mostraram-se mais consistentes, aparecendo claramente também as relações antagônicas. Entendemos que o instrumento encontrava-se pronto, e iniciamos o trabalho, então, na E.M. de Talhado. O que ficou determinado foi que seriam entrevistadas crianças com mais de quatro anos de idade, já que as mais novas têm dificuldade real quanto a contar, expressar sobre as conseqüências palpáveis de suas vivências afetivas, até por ainda estarem em processo primitivo de constituição da Estrutura Temporal, com a noção de começo-meio-fim por definir-se.

Enquanto aplicação da metodologia, utilizamos o seguinte procedimento: cada criança foi entrevistada individualmente, em uma sala isolada, com a utilização do gravador. A cada criança era contada uma estória, ilustrada com os dois cartões (Anexo 3). O relato da estória foi o seguinte:

A professora ursinha estava dando aulas (é mostrado o 1ª cartão). No momento de sair para tomarem o lanche, a professora pede aos alunos que guardem seus materiais a fim de deixarem a sala em ordem. Após saírem (é mostrado o 2ª cartão), eis que praticamente todos os alunos obedeceram a professora, menos um, que deixou o material todo espalhado sobre a sua mesa.

Feito o relato, inicia-se a entrevista baseada no seguinte roteiro:

1. Você acha certa ou errada a atitude das crianças?
2. Por quê?
3. A professora avisou que é para manter a mesa arrumada. E amanhã? E na semana que vem? Até quando esta ordem deve ser obedecida?
4. Quando você ouve a instrução, o que ela desperta em você?
5. Que carinho você dá para sua professora? Por quê? (aqui, é apresentada a folha com as cinco expressões faciais desenhadas, devendo a criança escolher apenas uma)
6. Você gosta da sua professora? Ou não?

A entrevista seguiu exatamente esta ordem, com variações obviamente no tempo de resposta às diferentes perguntas de cada criança. Foram entrevistadas no total 28 crianças, distribuídas da seguinte forma:

10 crianças de Jardim I (5 meninas e 5 meninos, de 4 anos de idade);

10 crianças de Jardim II (5 meninas e 5 meninos, de 5 anos de idade);

8 crianças de Pré (4 meninas e 4 meninos, de 6 anos de idade).

Não foram entrevistadas 10 crianças de Pré por não haver, nesta única sala de aula, número suficiente de crianças com idade de 6 anos. Vale ressaltar também que as salas de Educação Infantil são mistas nesta E.M., havendo, em uma delas, alunos de Jardim I e Jardim II e, na outra, alunos de Jardim II e de Pré. Sendo assim, os alunos de Jardim II entrevistados vieram de ambas as salas, aleatoriamente.

À medida que as entrevistas se sucediam, pudemos, pelo menos a princípio, confrontar a hipótese de Bovet (in Piaget, 1994), citada ao início deste capítulo, com os



dados que a realidade nos apresentava. E pudemos perceber que, nas relações de respeito entram, sim, amor e temor, mas também, e de modo bem expressivo, as relações de raiva. Devemos ressaltar que o uso do termo “raiva” provém da apropriação da expressão específica utilizada pelas crianças entrevistadas, ao referirem-se aos eventos os quais envolviam o sentimento em questão. Havendo este contraponto, decidimos investigar qual a real inserção da raiva neste contexto, avaliar se o seu papel na constituição das relações de respeito é algo preponderante ou não. Ora, se há necessidade de que se faça a passagem de sentimentos semi-morais para morais e se essa passagem é algo difícil, penoso, algo na sedimentação de elementos anteriores (diga-se constituição da vivência da própria regularidade e da estabilidade perceptual afetiva) pode estar colaborando neste sentido!

Optamos por utilizar um teste projetivo: o CAT-A: Teste de Apercepção Infantil, em sua versão Animais, de Leopold Bellack e Sonia Bellack (2000). Este teve sua origem no Teste de Apercepção Temática para Adultos, o TAT, de Henry Murray (da Escola de Psicologia Norte-Americana, estudou exaustivamente a personalidade, compreendendo que esta é resultado de funções fisiológicas, comportamentais e psicodinâmicas, tendo por sujeito aquele a partir do qual o mais completamente estes eventos pudessem ser entendidos), herdando deste a finalidade de investigar a personalidade, porém de um modo totalmente voltado ao público infantil. Ele verifica o senso de realidade e a dinâmica do funcionamento dos mecanismos de defesa, bem como as ansiedades presentes nas experiências infantis. Segundo Bellack, apud Montagna (1989)

Nós procuramos conhecer a estrutura afetiva da criança, a dinâmica de suas reações diante dos problemas, de seus desejos, e a maneira pela qual a criança resolve seus problemas (p.21).



Ou seja: captar o mundo infantil e a vivência deste. Por que utilizar um teste projetivo? A partir da vantagem de termos no teste um aferidor, pela necessidade de detectarmos a inserção da raiva na constituição de sentimentos básicos na psicodinâmica infantil, como amor e medo, de acordo com o citado por Bovet (in Piaget, 1994). Não haveria um meio mais eficaz para averiguarmos esses quesitos, uma vez que estamos falando de afeto, base da percepção e vivência das emoções. Por que a forma animais? Pelos motivos já discutidos neste Capítulo.

Pelo fato de não haver intenção de avaliarmos o funcionamento egóico da criança entrevistada por completo, por não se tratar de uma pesquisa de embasamento clínico (e por clínica aqui nos reportamos a toda uma condição de entendimento pautada exclusivamente na dinâmica do aspecto afetivo), foram selecionadas apenas quatro das 10 pranchas totais do teste, cuja técnica de aplicação consiste em pedir que a criança olhe a prancha (cujos estímulos são bastante ambíguos, incentivando inferências acerca de um tema definido) e diga o que pensa que esteja acontecendo com os personagens em questão. As pranchas selecionadas tratam de temas ligados ao medo e à insistente ação de uma figura maior em posição de autoridade, sendo elas as de número 1, 7, 8 e 10.

Quanto ao procedimento de aplicação nesta 2ª etapa (ou etapa complementar às entrevistas clínicas), mantivemos o indicado por Bellack e Bellack (2000): que a criança observe a prancha e conte uma estória sobre o que ela acha que esteja se passando naquele momento, com aqueles personagens. Houve uma seleção prévia de crianças que participariam desta nova etapa no levantamento dos dados. Por tratar-se de uma averiguação das bases do nascimento do Respeitar, estando os pilares no Amor e no Medo supostamente, as crianças escolhidas foram as que mais claramente expressaram, durante as primeiras entrevistas, sentimentos de amor, medo e raiva

definidos, com relação à figura da professora. As questões consideradas, enquanto consistência demonstrada em respostas, foram as de número 4 e 5 do roteiro já apresentado. Procuramos explorar as respostas, de maneira a buscar compreender a que ponto chegam as organizações afetivas que permitem ou impedem configurações em termos da constituição dos sentimentos semi-morais. As entrevistas foram, novamente, todas gravadas.

Foram entrevistadas, em uma primeira rodada, quatro crianças, todas de Pré, duas meninas e dois meninos. Nesta primeira rodada, houve um confronto entre respostas mais elaboradas, mais salientes quanto ao emergir do amor, medo e raiva, e respostas menos elaboradas, cujos sentimentos por este parâmetro foram menos perceptíveis. Em vista dos resultados, pontuamos que, para fins de pesquisa, cujo objetivo está também em demarcar dados da maneira mais clara possível, seria preferível dar continuidade entrevistando crianças que emitiram respostas elaboradas, por conta da consistência.

Em uma segunda rodada, então, priorizamos 10 crianças cujas respostas na primeira etapa do processo possuíam características citadas acima. Dividimos do seguinte modo:

- 4 crianças de Jardim I (2 meninas e 2 meninos);
- 4 crianças de Jardim II (2 meninas e 2 meninos);
- 2 crianças de Pré (1 menina e 1 menino).

As crianças colaboraram bastante o tempo todo, bem como as professoras, que cederam seus alunos e forneceram informações, sempre que solicitadas. A coleta de dados levou sete meses para conclusão (de março a outubro de 2002).

À medida em que os dados eram coletados, o delineamento do trabalho foi suscitando questionamentos. Desta maneira, tornou-se necessário iniciar o tratamento

dos dados concomitantemente à coleta, a fim de que fosse possível visualizar o caminho que os dados sinalizavam.

Enquanto tratamento dos dados, temos que foi realizado de acordo com a organização das entrevistas, ou seja: 1ª e 2ª etapas. Na 1ª etapa, os dados foram tabulados considerando-se questão por questão do roteiro seguido, categorizadas de acordo com o teor das respostas. Ou seja: investigamos, em cada questão, todas as respostas emitidas pelas crianças entrevistadas, categorizamos de acordo com seu conteúdo e, uma vez tendo montado este cenário, foi dado o tratamento estatístico para as categorias demarcadas. Este tratamento estatístico constou da construção de histogramas demonstrando a porcentagem de respostas encontradas por categoria demarcada, questão por questão. Aqui, encontramos então quatro momentos:

1. compilação das respostas por questão;
2. categorização das mesmas;
3. levantamento estatístico;
4. construção de histogramas.

Já na 2ª etapa, determinada pelo aparecimento maciço da resposta Raiva nos resultados da 1ª etapa, atribuída à figura da professora, os dados foram levantados de acordo com a capacidade ou incapacidade, demonstrada através de uma análise criteriosa das pranchas selecionadas, de a criança experienciar e suplantar a vivência da raiva e a inserção da mesma no seu mundo, bem como igualmente o referente ao Amor e ao Medo. Um relatório foi elaborado a partir do observado, compilando as respostas emitidas, criança por criança, prancha por prancha e, em seguida, estruturando uma hipótese clínica, perfazendo sucintamente uma avaliação da construção das funções egóicas e dos mecanismos de defesa como um meio de sustentarmos ou refutarmos a

hipótese de Bovet (in Piaget, 1994), a qual não foi construída com base neste tipo de parâmetro, alinhavada às considerações específicas de Piaget (1981), ao tratar da construção da afetividade inerente a mecanismos cognitivos, especialmente a lógica moral.

Esta hipótese clínica delineou a base do desenvolvimento afetivo de cada criança entrevistada, e sinalizou, pela consistência dos dados significativamente corroborados pelas características de um teste respaldado cientificamente, quão primitivamente estas vivências têm início no cenário do despertar do afeto humano, e quão imbricadas estão na própria construção do cognitivo. Conforme Piaget (In Martins, 1986, p.7)

Logo, para os menores, o universo está impregnado de leis morais: a regularidade física não se dissocia da obrigação da consciência e regra moral. A noção de regularidade física é tão primitiva quanto a da regularidade psíquica ou moral, mas nenhuma das duas é concebida independentemente da outra.

Foi delineada, neste momento, a base que sustenta o aparecimento dos afetos e que, assim, dará o tom da construção cognitiva mediante a confirmação das vivências perceptivas, que fazem do intra e do interpessoal uma escalada interpenetrantemente conclusa ou não através da ótica da regularidade. Ou seja: perceber a raiva e, concomitantemente, amor e medo como vivências de regularidade possível é o que dará o tom da conversa ao desenvolvimento sócio-moral.



Capítulo III

O Respeito: Quando a ótica infantil prevalece

Este estudo, seguindo a forma de exposição de resultados gerados a partir de entrevista clínica, apresentará os dados sob a forma de percentagens, utilizando também, para uma melhor visualização, o recurso de histogramas. Desta forma, apresentaremos, em primeiro lugar, as respostas dadas pelas crianças às seis questões da entrevista, que foi feita sobre a estória “O material espalhado”. Na segunda parte deste capítulo, apresentaremos os resultados da entrevista clínica, com a utilização do CAT- A.

1 - Entrevista com a utilização da estória “O material espalhado”

- 1ª Questão: Certo ou Errado?

Esta primeira questão verificou junto à criança, após o relato da estória com ilustração dos cartões, se estava certa ou errada a atitude do ursinho da estória, que deixou a carteira toda bagunçada. Todas as 33 crianças entrevistadas disseram que o ursinho estava errado. Não houve nenhuma resposta afirmando estar o ursinho certo, ou algum titubeio como “mais ou menos” ou “não sei”.

- 2ª Questão: Por quê?

Num primeiro momento todas as respostas foram classificadas/categorizadas, utilizando o procedimento de Manzini (2001), para em seguida computar a suas ocorrências nas três turmas estudadas. Levando em consideração que todas as crianças afirmaram estar a conduta do ursinho errada, as respostas a esta questão são as explicações quanto ao “por quê está errado”. As categorias resultantes foram as seguintes:

- a) **atender a uma ordem**: são as respostas do tipo “mandou, tem que fazer”. Esta categoria aparece como a segunda maior, em total geral, com 24,25%, indicando a necessidade experimentada pelas crianças de obedecer (Figura 1). Ao analisarmos a mesma categoria por turma estudada, temos: em Jardim I, é a que se sobressai, com 30% (Figura 2); em Jardim II, é a segunda maior, com 30% (Figura 3), e em Pré, com 12,5%, aparece diluída estatisticamente entre outras categorias (Figura 4).
- b) **atender a um pedido**: compreende respostas como “a professora pediu”, “ela disse que quer”. Quanto ao total geral, esta categoria aparece como uma das menos fortes, com 9,09%, trazendo indícios de que o foco não está, de fato, na relação entre pedir ou receber um pedido (Figura 1). Por turma estudada, constatamos que, em Jardim I, a categoria aparece como a segunda maior (20%), empatando com outra (Figura 2); em Jardim II é uma das menos fortes estatisticamente (10%, conforme Figura 3), e em Pré, aparece zerada (Figura 4).
- c) **fazer como os colegas**: aqui, as respostas giraram em torno de “guardo porque meus colegas guardam”. No total geral, é uma das menos fortes, com 6,06%, empatada com outra, indicando necessidade de fazer o que os colegas fazem, mas não centralizando neste movimento o foco da questão (Figura 1). Em termos de turmas, compilamos: em Jardim I, aparece como uma das menos fortes, com 10% (Figura

2); em Jardim II, apresenta-se zerada (Figura 3); em Pré, com 12,5%, aparece diluída nos resultados das demais categorias (Figura 4).

- d) não atender à professora:** são as respostas do tipo “é errado não fazer o que a professora pede”, “não pode desobedecer a professora”. Em um primeiro momento, referente ao total geral de resultados, esta categoria foi a que mais se sobressaiu, com 39,39%, confirmando assim a necessidade de obedecer. Em relação às turmas estudadas, temos que, em Jardim I, aparece como uma das categorias menos fortes, com 10% (Figura 1); já em Jardim II e Pré aparece como a categoria mais forte, com 50% das respostas (Figuras 3 e 4). No caso do Pré, os resultados neste sentido foram bastante consistentes em relação às outras categorias descritas.
- e) evitar roubo de material:** Compreende respostas como “preciso guardar para não roubarem”. Esta categoria entra como bastante fraca, aparecendo com menores resultados no total geral, com 6,06%, empatada com outras categorias (Figura 1). No Jardim I foram 10% (Figura 2) e no Pré 12,5% (Figura 4). No Jardim II está zerada (Figura 3).
- f) não soube responder:** Aqui, as respostas componentes foram as do tipo “não sei”, “sei lá”. Quanto ao total geral, esta categoria aparece como a terceira mais forte estatisticamente, com 15,15%, dando indícios quanto à dificuldade de situar o motivo inerente à situação de se ter como “certo” obedecer à professora (Figura 1). Quanto às turmas, compilamos: em Jardim I, é a segunda categoria mais forte, com 20%, empatando com outra (Figura 2); em Jardim II, é uma das categorias menos fortes, com 10% (Figura 3) e, em Pré, aparece diluída em iguais resultados na somatória de outras categorias com 12,5% (Figura 4).

Figura 1: Porcentagem de respostas de todas as crianças por categorias

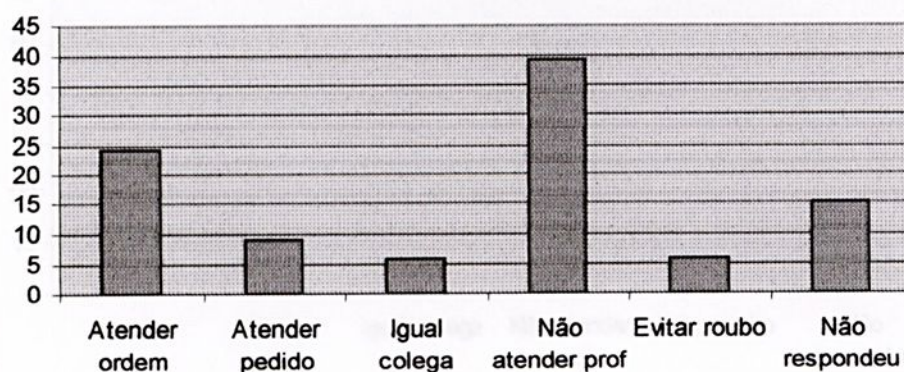


Figura 2: Porcentagem de respostas do Jardim I por categorias

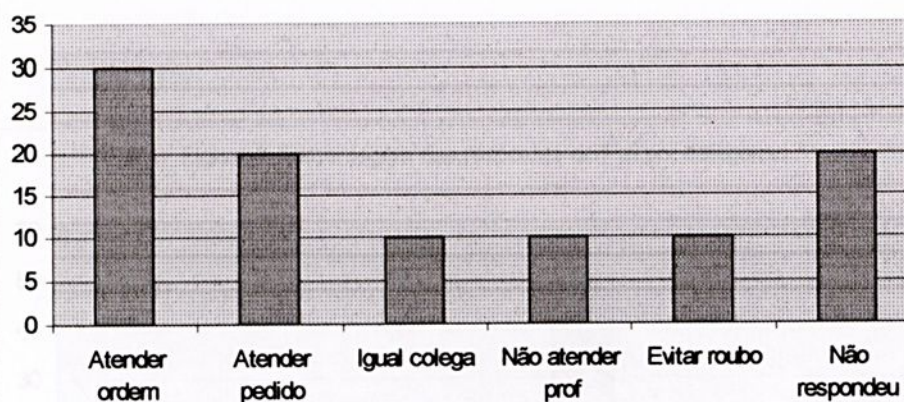


Figura 3: Porcentagens de respostas do Jardim II por categorias

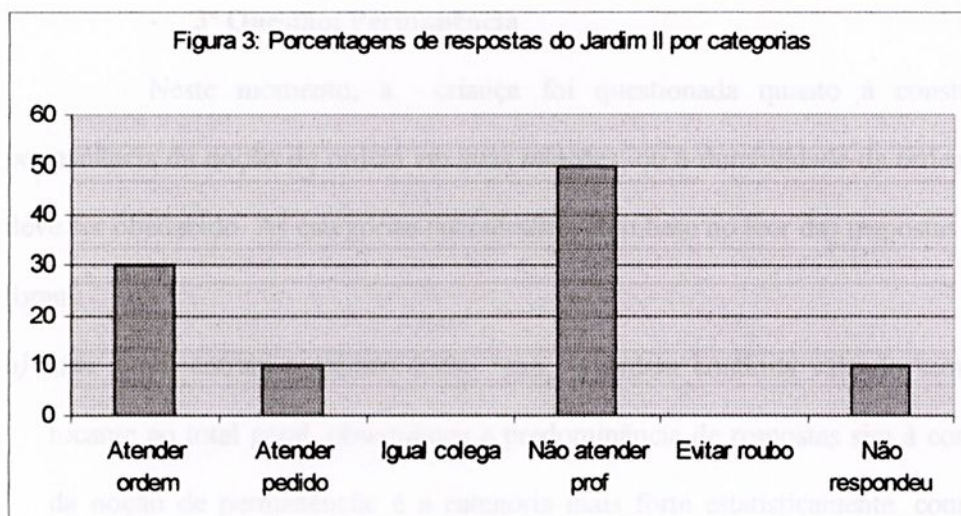
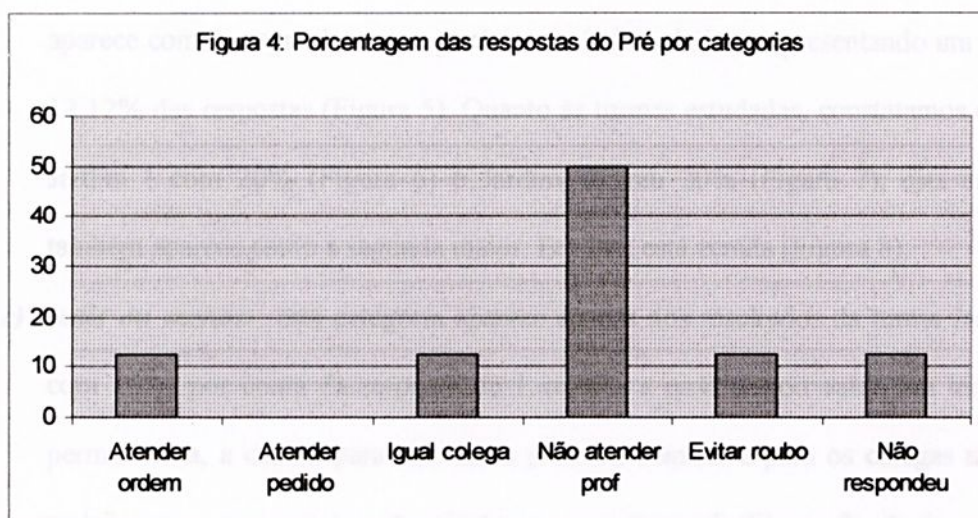


Figura 4: Porcentagem das respostas do Pré por categorias



- 3ª Questão: Permanência

Neste momento, a criança foi questionada quanto à constituição e permanência da noção de ordem em suas relações, ou à durabilidade da ordem, do que deve ser obedecido. As categorias encontradas, com base no teor das respostas emitidas, foram:

- a) **sim**: aqui, entram respostas como “sim, a ordem continua valendo sempre”. No tocante ao total geral, observamos a predominância de respostas sim à constituição da noção de permanência: é a categoria mais forte estatisticamente, com 81,82% (Figura 5). Em termos das turmas estudadas, encontramos a repetição deste resultado em Jardim I com 70% (Figura 6) Jardim II com 70% (Figura 7) e Pré com 100% (Figura 8).
- b) **não**: as respostas nesta categoria giraram em torno de “não, a ordem não vale até amanhã” e “nem na semana que vem”. No tocante ao total geral, esta categoria aparece como a segunda maior, porém com índices baixos, apresentando um total de 12,12% das respostas (Figura 5). Quanto às turmas estudadas, constatamos que, em Jardim I com 20% (Figura 6) e Jardim II com 20% (Figura 7), esta categoria também aparece como a segunda maior. Em Pré, está zerada (Figura 8).
- c) **mais ou menos**: esta categoria aparece apenas nos resultados da turma Jardim II, com 10%, por conta da resposta de 1 criança a qual alegou valer, em termos de permanência, a ordem para ela “até a próxima semana e para os colegas não vale nada”, uma vez que “eles não obedecem a professora” (Figura 7). Assim, no total geral ela aparece como o menor dos índices, com 3,03% empatada com outra categoria (Figura 5), e em Jardim I e Pré encontram-se zeradas (Figuras 6 e 8).

d) não atribui: esta categoria, como a descrita acima, aparece uma vez, em Jardim I, com 10%, quando 1 criança não consegue especificar se, para ela, a ordem tem ou não que ser atendida (Figura 6). No total geral, esta categoria aparece como mais fraca estatisticamente, com 3,03% empatada com a categoria “mais ou menos” (Figura 5), e em Jardim II e Pré está zerada (Figuras 7 e 8).

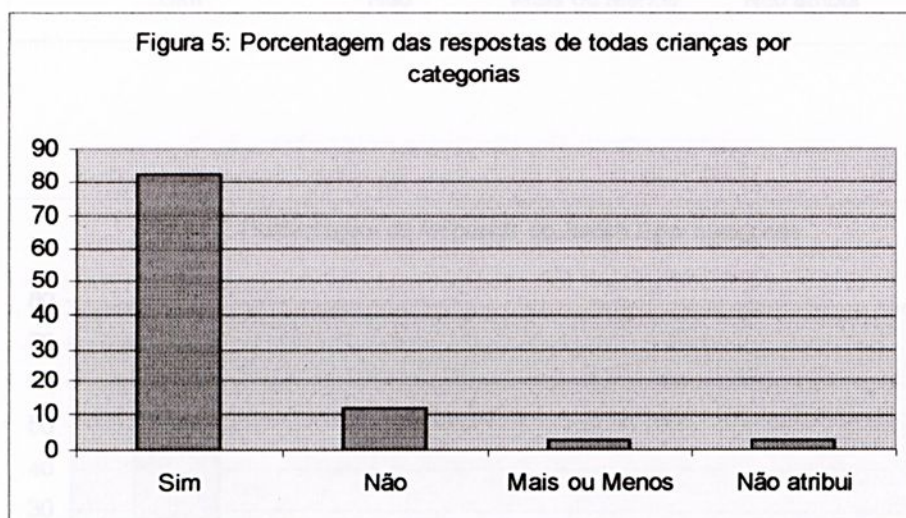


Figura 6: Porcentagem das respostas do Jardim I por categorias

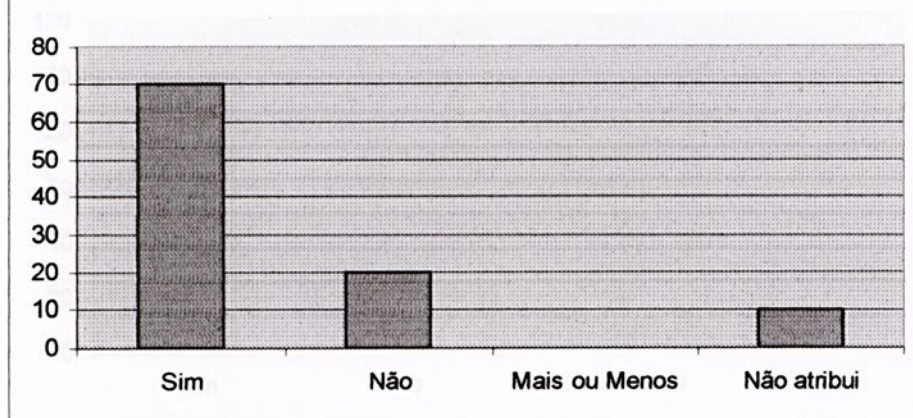
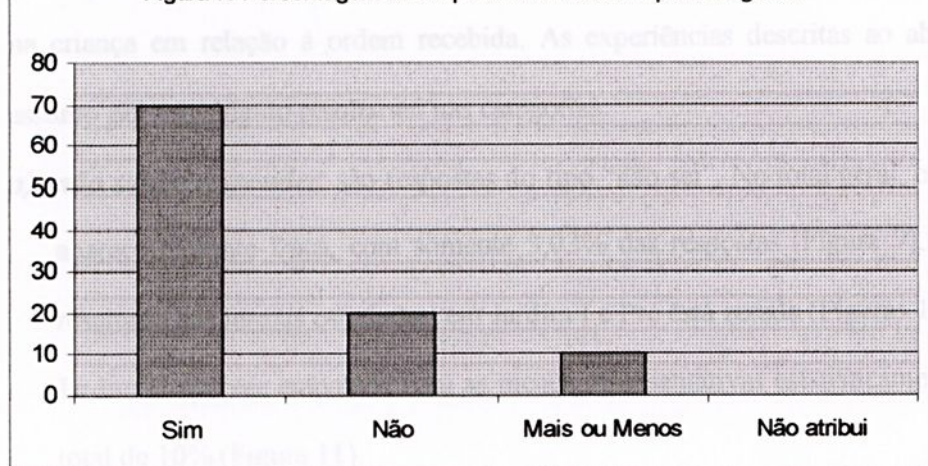
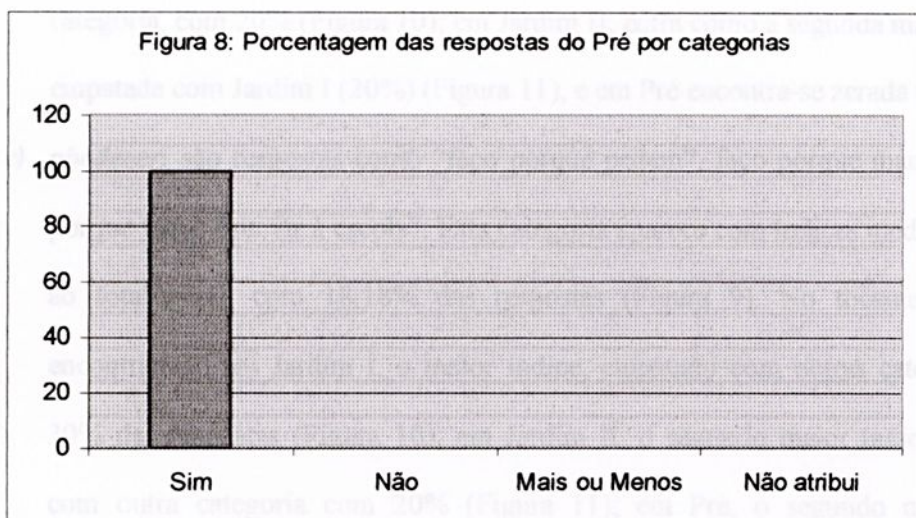


Figura 7: Porcentagem de respostas do Jardim II por categorias





- 4ª Questão: Sentimento do aluno em relação à instrução

Aqui, o questionamento girou em torno do tipo de sentimento predominante na criança em relação à ordem recebida. As experiências descritas ao abordarmos o assunto por este ângulo resultaram nas categorias:

- a) **não soube responder**: são respostas do tipo “não sei”. No total geral, esta categoria aparece bastante fraca, com somente 3,03% das respostas (Figura 9), repetindo o resultado nas turmas estudadas: em Jardim I e Pré está zerada (Figuras 10 e 12) e em Jardim II aparece empatada com as menos representativas estatisticamente, com um total de 10% (Figura 11).
- b) **não atribui sentimento**: compreende respostas tais como “não sinto nada”, emitidas pelas crianças quando questionadas a respeito do que sentem quando ouvem a instrução, vinda da professora, quanto a deixarem as carteiras arrumadas ao saírem da sala de aula. No tocante ao total geral, esta categoria apresentou-se como a de maiores índices, com 24,24%, denotando dificuldade, da parte da criança, em localizar o tipo de afeto vinculado a esta situação específica, no momento da entrevista (Figura 9). Em termos das turmas estudadas, compilamos: em Jardim I, esta categoria encontra-se em segundo lugar estatisticamente, empatada com outra

categoria, com 20% (Figura 10); em Jardim II, entra como a segunda maior, também empatada com Jardim I (20%) (Figura 11), e em Pré encontra-se zerada (Figura 12).

c) obedecer: são respostas como “faço porque pedem”, “faço porque mandam”, “faço porque tenho que vir à escola”. Esta categoria aparece com índices medianos quanto ao total geral, com 18,18% das respostas (Figura 9). No tocante às turmas, encontramos: em Jardim I, o maior índice, empatado com outras categorias, com 30% das respostas (Figura 10); em Jardim II, o segundo maior índice, empatado com outra categoria com 20% (Figura 11); em Pré, o segundo maior índice, empatado com outra categoria com 25% (Figura 12).

d) raiva: são respostas como “fico com raiva da professora quando ela dá ordens”. Esta categoria apresenta índices regulares em termos do total geral, com 9,09% (Figura 9). Já na subdivisão turmas estudadas, compilamos: em Jardim I e II, aparece zerada (Figuras 10 e 11). Em Pré, apresenta os maiores índices, com 37,5%, sendo a mais representativa estatisticamente (Figura 12).

e) medo: esta categoria envolve respostas como “faço porque tenho medo da professora” ou “tenho medo quando ela grita”. No tocante ao total geral, esta foi a segunda categoria quanto à representatividade estatística, com 21,22% (Figura 9). De acordo com resultados por turmas, observamos em Jardim I maiores índices empatada com outras categorias, com 30% das respostas (Figura 10); em Jardim II, obteve o maior índice, com 30%, também empatada (Figura 11); em Pré, o menor índice com 12,5% (Figura 12).

f) raiva e medo: compreende resposta como “fico com raiva, mas também tenho medo dela”. Os índices no total geral desta categoria foram pouco representativos, constando de 6,06% (Figura 9). Em termos das turmas estudadas, temos em Jardim I

e Jardim II (10%), igualmente os mais baixos índices, empatadas com outras categorias (Figuras 10 e 11); em Pré, a categoria está zerada (Figura 12).

g) contente: são respostas como “faço porque gosto da professora”, “fico contente por obedecer”. Observamos índices medianos também nesta categoria quanto ao total geral, com 18,18%, empatada com outra categoria (Figura 9). Nas turmas estudadas, encontramos em Jardim I e II, a categoria com 10% de frequência cada uma, empatada com outras categorias (Figuras 10 e 11); em Pré, apresenta o segundo maior índice, de 25%, empatada com outra categoria (Figura 12).

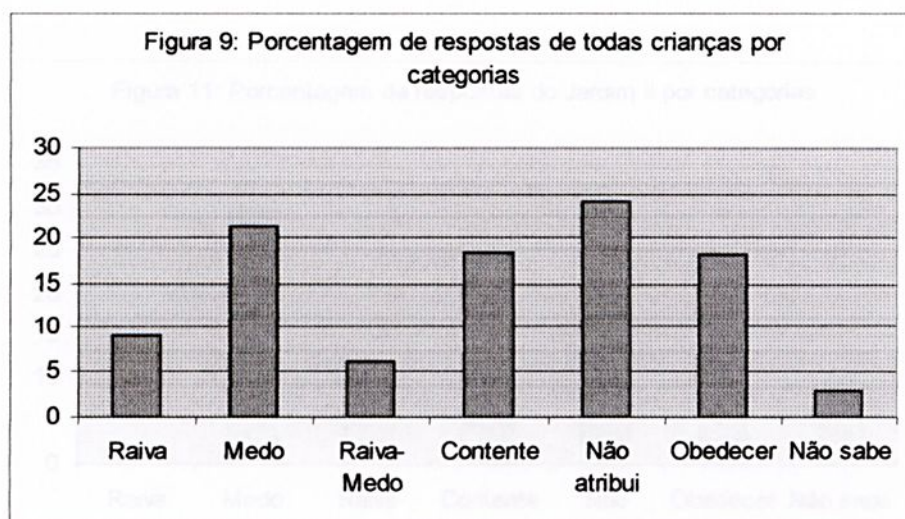


Figura 10: Porcentagem de respostas do Jardim I por categorias

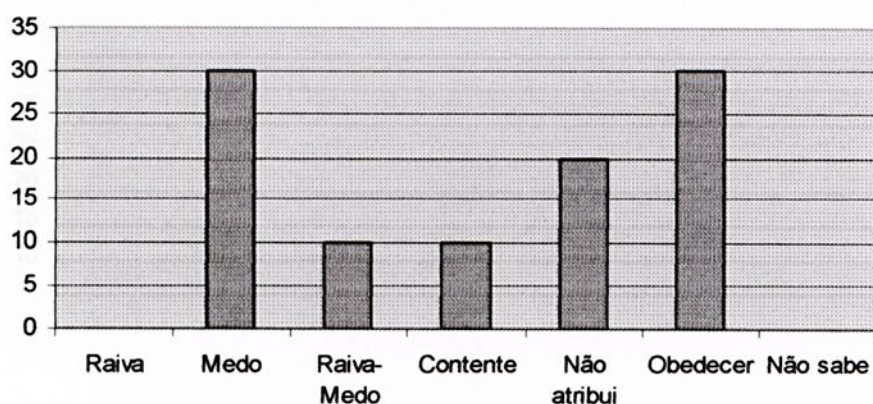
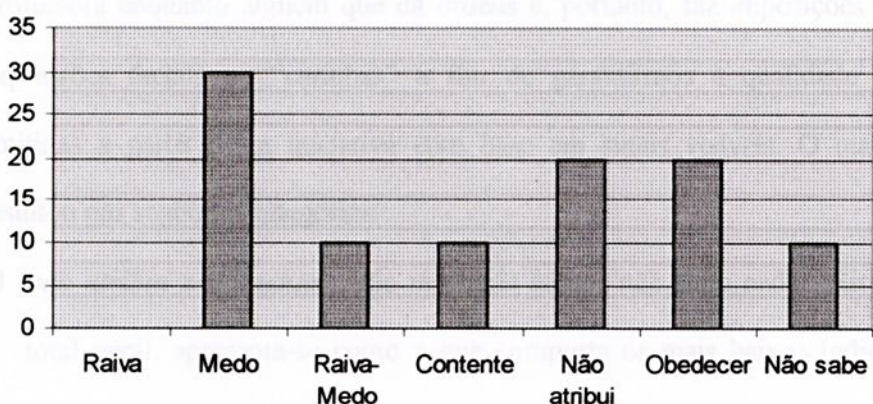
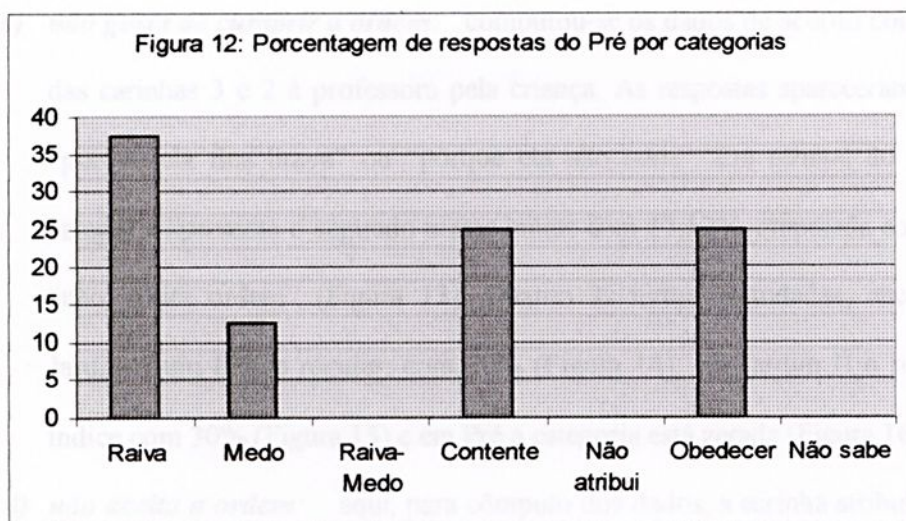


Figura 11: Porcentagem de respostas do Jardim II por categorias





- 5ª Questão: Sentimento do aluno pela professora:

Nesta questão, ventilamos a experiência afetiva do aluno em relação à sua professora enquanto alguém que dá ordens e, portanto, faz imposições. Utilizamos as expressões faciais ou “carinhas” a fim de garantirmos a qualidade das respostas, emitidas a partir desta iniciativa com base em sinais visíveis. O material coletado resultou nas seguintes categorias:

- a) **não atribui sentimento:** são respostas como “não sinto nada”. Esta categoria, no total geral, apresenta-se como a que comporta os mais baixos índices estatísticos com 6,06% (Figura 13). Em Jardim I, a situação se repete com 10% das respostas (Figura 14). Em Jardim II e Pré, apresenta-se zerada (Figuras 15 e 16).
- b) **aceita a ordem:** computou-se os dados componentes desta categoria de acordo com a atribuição, pela criança, das carinhas 5 e 4, como sendo a expressão facial identificada na professora. As respostas giraram em torno de “porque ela fica alegre” ou “porque ela é boa”. No total geral, observamos a vigência dos maiores índices com 66,67% das respostas (Figura 13), situação esta repetida quanto aos índices de Jardim I, com 40% (Figura 14), Jardim II com 60% (Figura 15) e Pré com 87,5% (Figura 16).

- c) ***não gosta de cumprir a ordem:*** computou-se os dados de acordo com a atribuição das carinhas 3 e 2 à professora pela criança. As respostas apareceram nos padrões “porque ela fica brava” ou “porque ela não sorri”. Em termos do total geral, a categoria apresenta o segundo maior índice com 12,12%, empatada com a categoria “não aceita ordem” (Figura 13). Quanto às turmas estudadas, encontramos em Jardim I um índice regular, com 20% (Figura 14), em Jardim II o segundo maior índice com 30% (Figura 15) e em Pré a categoria está zerada (Figura 16).
- d) ***não aceita a ordem:*** aqui, para cômputo dos dados, a carinha atribuída levada em consideração foi a 1. As respostas foram do tipo “ela fica brava”, “não gosto quando ela grita”. No total geral, esta categoria vem com o segundo maior índice com 12,12% (Figura 13). No tocante à subdivisão em turmas, compilamos: Jardim I apresenta índices representativos, o segundo maior com 30% (Figura 14); Jardim II traz esta categoria zerada (Figura 15); Pré apresenta o segundo maior índice com 12,5% (Figura 16).
- e) ***gosta de cumprir, mas tem raiva por ser mandada:*** envolve respostas como “gosto de fazer, mas tenho raiva quando me mandam”. Esta categoria apresenta o índice mais baixo em termos de total geral, com 3,03% (Figura 13). Aparece zerada em Jardim I (Figura 14) e Pré (Figura 16). Em Jardim II, temos 1 criança que, quando questionada, responde: “gosto de obedecer, mas tenho raiva quando alguém me dá ordens” (Figura 15).

Figura 13: Porcentagem de respostas de todas as crianças por categorias

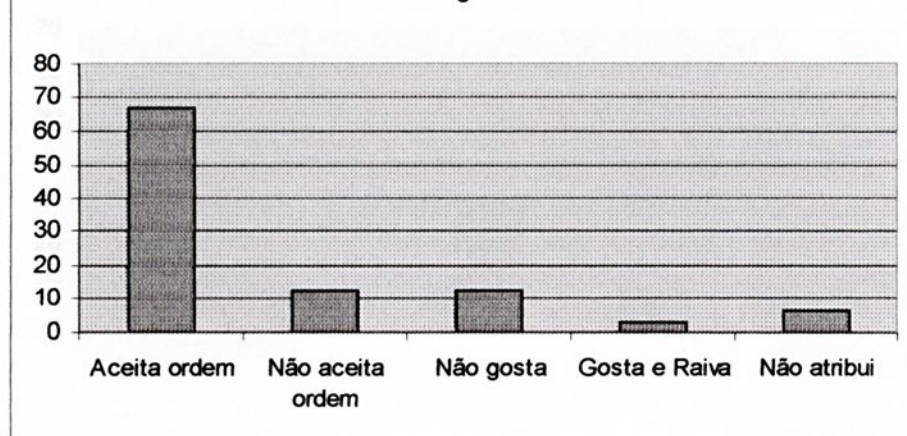


Figura 14: Porcentagem de respostas do Jardim I por categorias

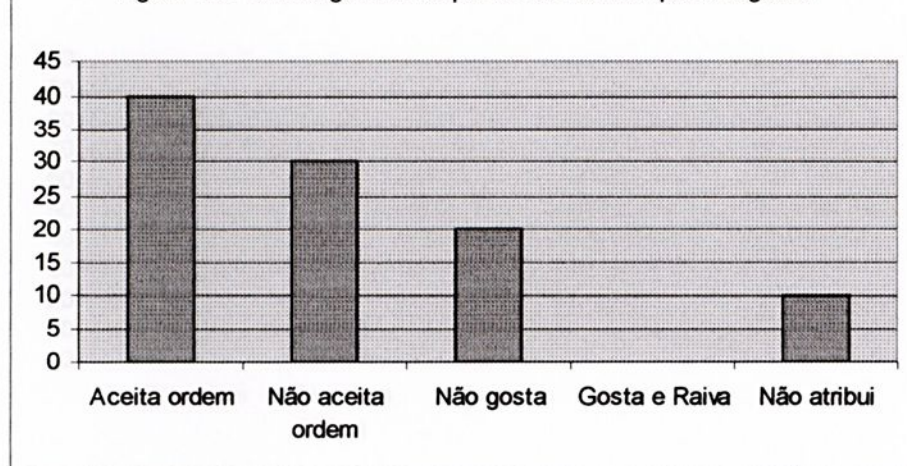


Figura 15: Porcentagem de respostas do Jardim II por categorias

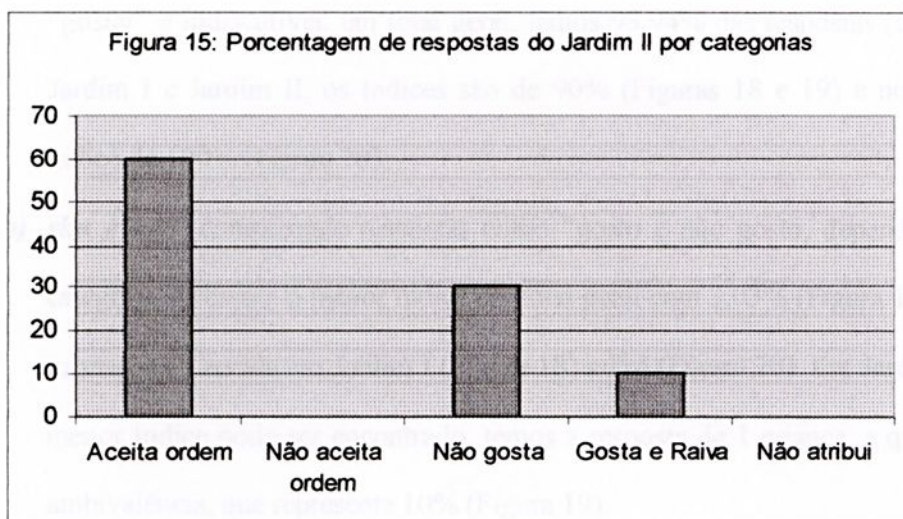
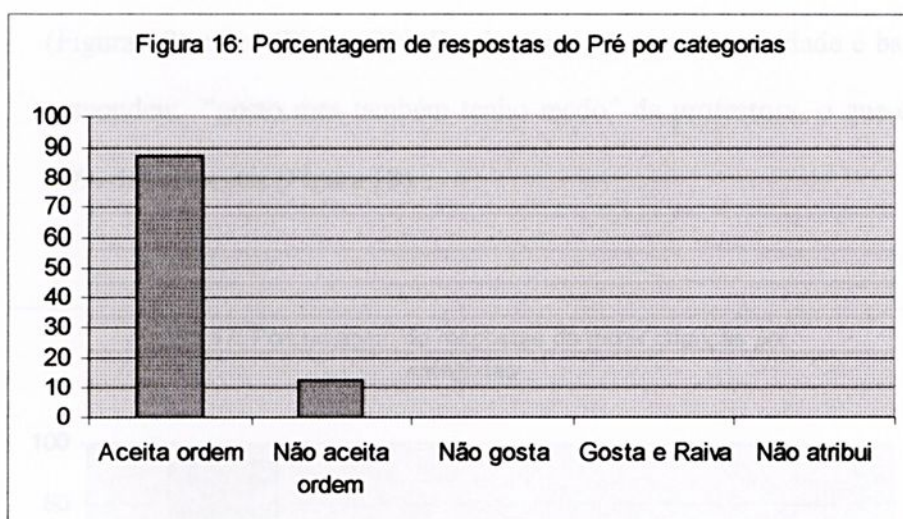


Figura 16: Porcentagem de respostas do Pré por categorias



- 6ª Questão: Gosta ou não da professora?

Neste momento, questionamos a criança quanto à preponderância ou não do gostar da professora, em um momento em que se traz à baila a imagem desta enquanto alguém que dá ordens e faz imposições. O parâmetro foi perceber o real gostar ou não da professora pela criança. As categorias obtidas foram:

a) sim: categoria de claros maiores índices, tanto em termos de total geral como de subdivisão por turmas. As respostas foram do tipo “sim, eu gosto”. A prevalência do

“gostar” é indiscutível: em total geral, temos 93,94% das respostas (figura 17); em Jardim I e Jardim II, os índices são de 90% (Figuras 18 e 19) e no Pré, aparece índice de 100% (Figura 20).

- b) *sim e não*:** compreende respostas como “gosto e não gosto, depende dela”. Esta categoria apresenta o menor índice em total geral com 3,03% (Figura 17). Quanto às turmas, está zerada em Jardim I (Figura 18) e Pré (Figura 20). Em Jardim II, onde o menor índice pode ser encontrado, temos a resposta de 1 criança, a qual pontuou a ambivalência, que representa 10% (Figura 19).
- c) *gosta e teme*:** são respostas como “gosto mas tenho medo dela”. Aparece com o menor índice em total geral com 3,03% (Figura 17), bem como zerada em Jardim II (Figura 19) e Pré (Figura 20). Em Jardim I, a representatividade é baixa: 1 criança respondeu: “gosto mas também tenho medo” da professora, o que corresponde a 10% das respostas (Figura 18).

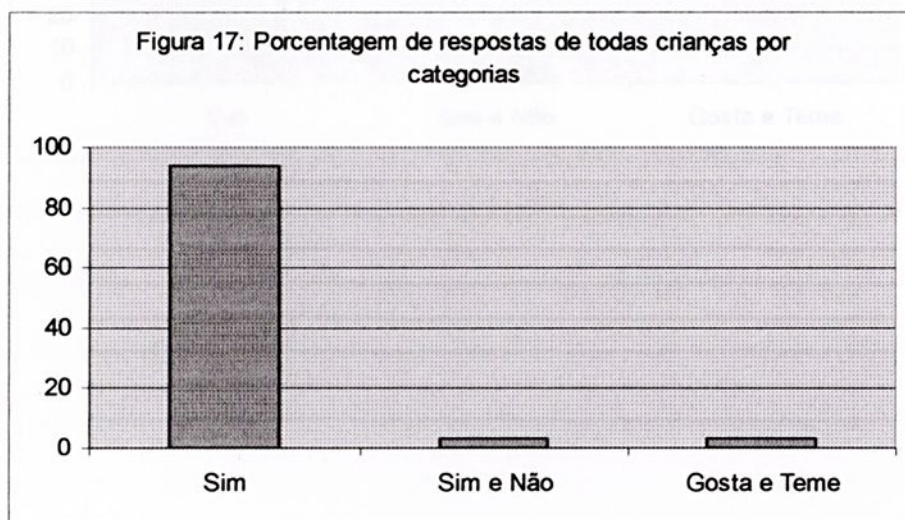


Figura 18: Porcentagens de respostas do Jardim I por categorias

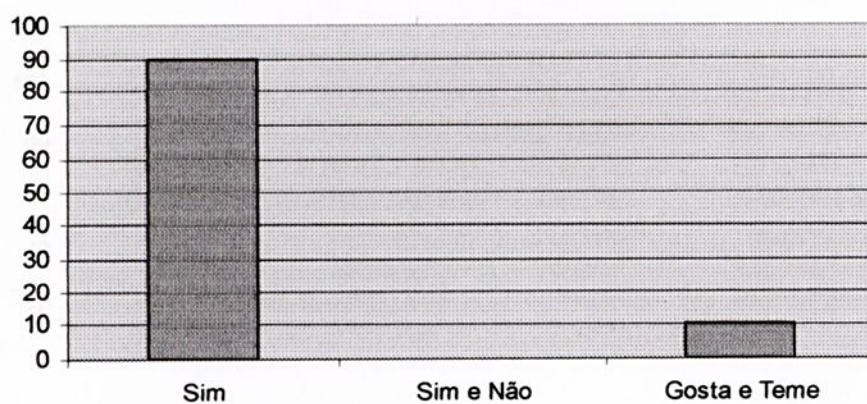
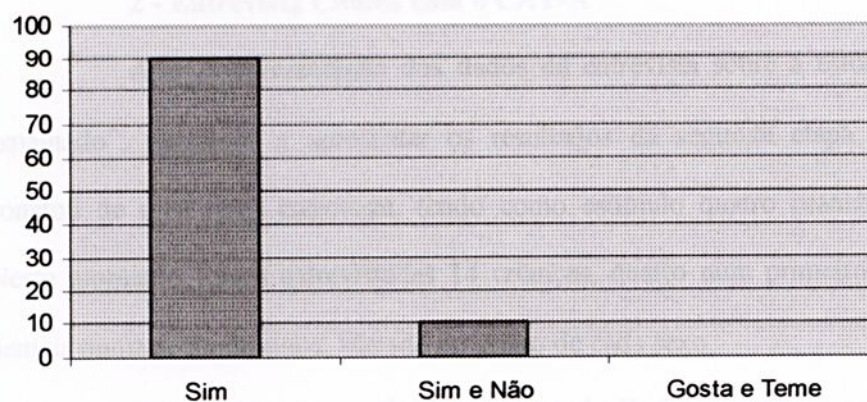
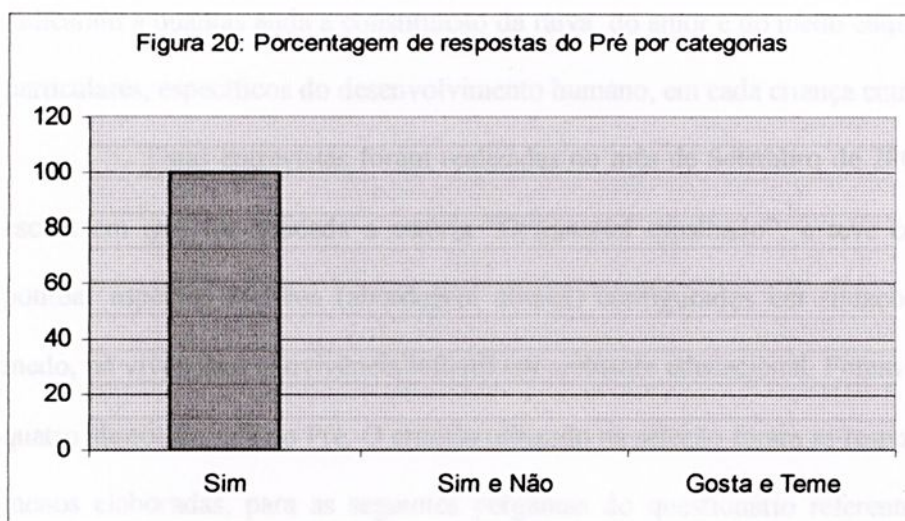


Figura 19: Porcentagens de respostas do Jardim II por categorias





2 - Entrevista Clínica com o CAT-A

Após a apresentação dos dados da entrevista sobre a estória “O material espalhado”, passamos a apresentar os resultados da segunda etapa da coleta, que constou de uma nova entrevista, tendo como estímulo quatro pranchas do CAT-A. Neste momento foram entrevistadas 14 crianças, quatro num primeiro momento e as demais numa segunda etapa. Metade do grupo de cada sexo.

De acordo com o referido no Capítulo II, foi montado um relatório clínico pontuando aspectos do desenvolvimento egóico de cada criança entrevistada bem como buscando a estrutura deste desenvolvimento enquanto processo, através do teste projetivo CAT-A (forma animais). Não foi possível (e nem era a intenção) realizar um Diagnóstico Psicodinâmico completo nos moldes clínicos porque as pranchas utilizadas durante a coleta de dados foram apenas quatro, em detrimento das outras seis componentes do teste. O que obtivemos a partir das pranchas utilizadas (números 1, 7, 8 e 10), escolhidas por conta de os estímulos proporcionados por elas estarem mais ligados a situações envolvendo ordens de um adulto para uma criança (ou situações capazes de suscitar sentimentos como temor nas mesmas), foram dados que nos

indicaram a quantas anda a constituição da raiva, do amor e do medo enquanto aspectos particulares, específicos do desenvolvimento humano, em cada criança entrevistada.

Estas entrevistas foram realizadas no mês de Setembro de 2002, na mesma escola em que foi aplicada a estória “O material espalhado”, e teve como objetivo pontuar aspectos afetivos (abordagem clínica) configurados em situações de raiva e medo, na vivência e convivência infantil em ambiente educacional. Foram selecionados quatro alunos da sala do Pré. O critério utilizado na seleção foram as respostas mais e as menos elaboradas, para as seguintes perguntas do questionário referente à entrevista clínica abordando a estória “O material espalhado”:

4- Quando você ouve a instrução, o que ela desperta em você?

5- Que carinha você dá para sua professora?

Estas crianças responderam quando entrevistados pelo questionário acima citado o seguinte:

Respostas mais elaboradas:

Déborah¹:

Pergunta 04: Sente raiva quando a professora grita.

Pergunta 05: Carinha de sorriso (5): gostaria que a professora fosse sempre assim.

Matheus:

Pergunta 04: Fica com raiva quando vai para o castigo.

Pergunta 05: Carinha de brava (1): porque a professora sempre está brava.

¹ Os nomes são fictícios.

Respostas menos elaboradas:**Gabriel:**

Pergunta 04: Faz porque gosta. Também para a mãe.

Perg. 05: Carinha de sorriso (5) : porque a professora está sempre feliz.

Bianca:

Pergunta 04: Faz também quando a mãe pede.

Perg. 05: Carinha de sorriso (5): porque a professora é boazinha.

As mesmas crianças apresentaram as seguintes respostas ao serem submetidas às pranchas 1, 7, 8 e 10 do CAT-A:

Déborah:

Figura 01: os pintinhos vão matar a galinha para comer, “ pois eles estão com fome”. Eles não têm medo da galinha. “Fizeram uma sopa de galinha para comer”.

Fig. 07: a onça está pegando o macaco, que assustou. Ele vai escapar, pois é rápido. Dá mais ou menos medo da onça. O macaco vai lutar, vai ganhar.

Fig. 08: “mamãe está tomando café e conversando com o filhinho, dizendo que não é para ir na rua. O filho foi brincar e desobedeceu. Ele não tem medo da mãe. A mãe ficou brava, ele apanhou e nunca mais fez isso” (desobedecer).

Fig. 10: eles estão brigando, a mãe batendo no filho. Depois, ela vai jogá-lo dentro da privada. Ou melhor, o pai é quem bate no filho e vai jogá-lo na privada, porque ele mexeu no barro. Déborah termina contando que “é preciso obedecer as mães, porque se não obedecer, a criança apanha”. E que isso dá medo. Falou em obedecer com raiva, enfatizando a palavra, embora negue este sentimento.

Dificuldades encontradas no âmbito afetivo: Há necessidade de lidar com a raiva que sente e nega. Não pode vivê-la pois, na fantasia, destrói o outro (o atacado). Mas não foge do que sente: agüenta a raiva, e a coloca no medo para poder lidar melhor.

Tem medo de ter raiva. Não confia no amor que sente, pois este parece pobre e frágil.

Matheus Henrique:

Fig. 01: os pintinhos estão sentados comendo macarrão. A galinha vai pôr comida para eles.

Fig. 07: a onça quer pegar o macaco, que sobe na árvore assustado. O macaco vai subir na árvore, e a onça não vai pegá-lo. Mas a onça é mais rápida, e pula, pegando o macaco. E ele morre. Matheus disse que combate a onça, não tem medo dela, mata.

Fig. 08: há uma festa, onde todos tomam chá. A festa está mais ou menos legal. Esta chata porque macaco não fala. Mas “ a mãe do macaco está falando uma coisa que não pode fazer: falar palavrão. E o filho não vai obedecer, porque é teimoso”. A mãe vai puxar a orelha e pôr de joelhos em cima das tampinhas. Ele fica com medo e vai obedecer a mãe.

Fig. 10: o cachorro menor fez cocô dentro do vaso sanitário, e está apanhando. Também fez xixi fora do vaso. Vai apanhar um pouco. Matheus fica “mais ou menos com dó do cachorro menor: acha que ele merece apanhar. O pai dele é muito bravo com ele, e ele tem medo do pai. Por isso não faz bagunça” . O sentimento raiva não aparece verbalmente.

Dificuldades encontradas: é o menino dos mais ou menos. Quando se refere a mais ou menos, está querendo responder afirmativamente à pergunta. Luta interna quanto às conseqüências da ação: dificuldade de mensurar. Dificuldade de equilibrar aquilo que para ele possa significar certo ou errado. Conflito com o outro. Reconhece o medo que sente, e tenta, em função disso, colocar a raiva em algum lugar. O medo é

oriundo das relações embasadas pela raiva. E esta é vivida confusamente, porque não pode aparecer.

Gabriel Higor:

Fig. 01: “ os pintinhos estão comendo com a colherzinha. Aí a galinha chegou também para comer com o bico. E os pintinhos ficaram com medo e saíram correndo”. Pararam de comer por medo da galinha, mãe deles. (Nisto, ele conta uma estória própria, em que uma galinha de uma fazenda é perseguida e morta por um cachorro).

Fig. 07: a onça quer matar o macaco. O macaco subiu na árvore e caiu. E morreu. A onça pegou. O macaco não tem chance: vai morrer de qualquer jeito. (Aqui, ele conta outra estória dele, particular. Em um zoológico em Palestina, uma onça pulou em um macaco e arrancou sua cabeça).

Fig. 08: os macacos estão conversando. O macaquinho está conversando com a mãe. Está pedindo para sair. E a mãe disse: toma cuidado com as onças! Disse que “o filho não tem medo da mãe. Mas tem raiva da mãe, porque ela bate nele”. (Aqui, ele conta que a mãe bate nele de chicote, e no irmão dele também. Ele tem raiva dela, e medo também. Gosta dela só quando ela dá dinheiro).

Fig. 10: o cachorro grande está segurando o cachorrinho, para tirar os carrapatos. Depois, “vai dar um banho no cachorrinho na caixa da água. Tinha muito carrapato.” (Aqui, ele conta que o cachorro dele tem muitos carrapatos, grudam na parede e ele tira).

Dificuldades encontradas: vivência permanente de raiva, com a conotação porém do não permitido. Tem medo de sentir raiva, porque esta parece maior que ele. A sensação de morte é eminente, presente a cada momento. Sensação de falta de controle,

daí o medo. Tem medo do bom não sobrepujar o mau, por isso a raiva se constitui como algo passível de fato de ser temida.

Bianca Karina:

Fig. 01: os pintinhos estão comendo uma sopinha, comendo com pimenta. “Aí, a mamãe falou para eles não saírem de casa, e eles saíram, e ela não foi mais vê-los”. Então, eles comeram bolachinhas.

Fig. 07: o tigre arranhou o macaco. O macaco subiu na árvore, mas a onça o arranhou. (Ela termina falando sobre Chapeuzinho Vermelho, contando a estória).

Fig. 08: a mamãe do macaco jogou ele bem longe, “porque ele estava fazendo bagunça”. O filhinho não tem medo nem raiva da mamãe. (Mas se queixou da avó, que não a deixa desenhar, e eu também não deixei).

Fig. 10: o cachorro maior está fazendo carinho no menor. Quando o menor sair do colo do grandão, este vai cair na privada, vai cair no buracão.

Dificuldades encontradas: Não lida com seu medo, muito menos com sua raiva. Funcionamento muito primitivo, ansiedade primária (viver ou morrer – desamparo). Falta de controle egóico sobre impulsos e afetos. Não se conscientizou de sua raiva, embora esta transborde inconscientemente. Há necessidade de situar a raiva como algo possível.

Em função das respostas encontradas foram levantadas as seguintes hipóteses:

- a) parece que a constituição da raiva antecede a constituição do medo;
- b) primeiro momento em que somos moralmente obrigados a respeitar alguém acontece quando sentimos raiva;
- c) talvez crianças sem limites sofram de raiva crônica.

Com a finalidade de esclarecer estas hipóteses foi realizada uma segunda rodada de entrevistas, seguindo o critério estabelecido na primeira rodada, porém levando em consideração especificamente as crianças cujas respostas emitidas na primeira rodada foram de caráter mais claro, mais elaborado. O motivo desta opção esteve na probabilidade de que estas crianças talvez tivessem uma constituição egóica melhor sustentável, e portanto a entrevista com o CAT-A pudesse confirmar com maior precisão as hipóteses acima citadas. Desta forma foram entrevistas dez crianças, que apresentaram na história do “Material Espalhado” as seguintes respostas consideradas elaboradas:

Marco Aurélio:

Pergunta 4: faz porque tem que obedecer. Quando a professora grita, sente raiva.

Pergunta 5: carinha 4. Porque ele obedece.

Isabela:

Pergunta 4: faz porque tem medo da professora.

Pergunta 5: carinha 5. Porque gosta da professora, e ela é bonita.

Tamires:

Pergunta 4: sente medo, então faz o que pedem.

Pergunta 5: carinha 5. Porque gosta da professora.

Dylan:

Pergunta 4: não sente nada. Faz porque a mesa precisa estar arrumada.

Pergunta 5: carinha 5. Porque gosta de carinhas alegres.

Cíntia:

Pergunta 4: faz porque tem que estudar, senão não aprende.

Pergunta 5: carinha 5. Porque gosta de agradar os outros.



Igor Emanuel:

Pergunta 4: faz porque tem medo de levar bronca.

Pergunta 5: carinha 4. Porque ele é muito educado.

Amanda:

Pergunta 4: faz por medo de que a professora fique brava. Também sente raiva.

Pergunta 5: carinha 5. Porque gosta da professora.

Danieli:

Pergunta 4: faz porque sente muito medo. E também raiva.

Pergunta 5: carinha 1 quando a professora fica brava.

Igor Antônio:

Pergunta 4: faz porque sente medo.

Pergunta 5: carinha 3. Porque ele gosta da professora.

Marcelo Augusto:

Pergunta 4: faz porque sente medo.

Pergunta 5: carinha 5. Porque a professora é boazinha.

Nesta segunda rodada as crianças apresentaram as seguintes respostas perante as pranchas do CAT-A:

Marco Aurélio:

Fig. 01: todos estão comendo, inclusive a mãe. Depois, ela vai chocar.

Fig. 07: o tigre vai comer o macaco depois de balançar o coqueiro para ele cair. Ele, Marco, disse não ter medo de nada.

Fig. 08: o pai explicando para o filhinho que não é para fazer arte. Ele brigou com o amiguinho e o amiguinho quebrou as duas pernas, e ele também tacou uma pedra no irmãozinho dele e o irmãozinho morreu. “O irmãozinho é o da foto na parede”. Encerra o assunto dizendo que “o macaquinho ouviu a bronca, ficou quieto e foi dormir. E nunca mais vai fazer isso”.

Fig. 10: estão brincando. Um quer fazer xixi e o outro, cocô. O menor é a mulher (xixi) e o maior, o homem (cocô). Depois que eles fizerem, irão dormir na casinha.

Dificuldades encontradas no âmbito afetivo: Marco parece estar querendo testar a potência da sua raiva, querendo saber se ela aleja, mata e/ou pode ser relevada. Vai a extremos: do tudo bem à agressividade exacerbada. O medo não aparece: não sabe ainda o tamanho da raiva.

Dificuldades em lidar com este aspecto porque a raiva aparece justaposta em relação à capacidade em construção de obedecer.

Isabela:

Fig. 01: a mãe fez comida para todos comerem. A comida não está muito boa, está ruim. A mãe está brava com os filhinhos. A mãe dirá para “não comer a comida, porque está ruim”.

Fig. 07: o leão quer comer o macaco. Não vai conseguir. A criança sentiu medo da figura. Depois, disse que o leão vai conseguir comer o macaco.

Fig. 08: 02 macacos tomando café e 02 fofocando. O pequeno diz que quer mais comida.

Fig. 10: cachorrinho indo para o banheiro. “Um sentado na cadeira e outro querendo ir na privada”. O menor está deitado no colo do maior.

Dificuldades encontradas: criança de poucas palavras, ao que tudo indica com medo de experimentar. Dificuldades em lidar com situações envolvendo risco, ainda que mentalmente. Tem medo de lidar com o ruim, ainda não absorveu sua capacidade de ser agressiva. Não organizou a raiva internamente.

Tamires:

Fig. 01: “eles estão comendo pa-pá, e está gostoso”. A galinha está olhando os filhinhos.

Fig. 07: a onça quer pegar o macaco.” Ela não vai conseguir porque o macaco vai longe”. Tamires disse que tem medo da onça.

Fig. 08: um monte de macacos conversando. “A mãe do macaquinho está falando para ele não sair na rua.” E ele vai obedecer “porque a mãe dele está mandando”. Ela acha que ele tem medo da mãe.

Fig. 10: os cachorros estão brincando de mamãe e filhinho. A brincadeira está legal.

Dificuldades encontradas: a criança pronuncia as palavras de modo regredido, usa termos idem. Lida com a hipótese medo, mas sem fazer frente à ela (não se envolveu com as figuras). O medo aparece diluído nas relações envolvendo raiva, e esta parece ser ignorada. Tem medo de ter raiva.

Dylan:

Fig. 01: estão comendo. Estão brigando porque um quer a comida do outro. A galinha está olhando a comida. “Ela acha que os filhos estão bagunçando”; assim, ela vai bater neles.

Fig. 07: a onça quer pegar o macaco e não vai conseguir porque ele vai subir na árvore.

Fig. 08: a mãe está falando para o macaquinho que não pode bagunçar nem xingar. Ele vai obedecer porque a mãe falou que, se obedecer, ele vai ganhar um presente. Se desobedecer, ele apanha. Ele tem medo da mãe “porque ela faz o que eu faço” (exemplo: subir em árvores). Ele não tem raiva dela.

Fig. 10: o cachorro está em cima do outro. Um queria (pequeno) fazer xixi e o grandão foi em cima dele, para matar. “Quer matar porque o pequeno só passou pela casa dele, e quando ele acordou ele viu o pequeno”. Então, o pequeno quis fazer xixi e não deu. O menor não tem raiva do maior, mas “o grandão tem do pequenininho e vai matá-lo”. O pequeno não tem nem raiva nem medo do maior.

Dificuldades encontradas: a competitividade está presente o tempo todo na fala de Dylan. Não traz medo e raiva juntos, há prevalência de um sentimento de cada vez. Se desobedecer, apanha. Se vem a raiva, mata. O medo aparece como resultado de punição. O poderoso pode matar. Brigar está no ar. A raiva está no ar. Poderá ser contida? De qualquer forma, ambos estão presentes.

Cíntia:

Fig. 01: estão comendo. A galinha está vendo os pintinhos. Um deles não colocou o bábador no pescoço.

Fig. 07: a onça vai pegar o macaco. O macaco vai subir na árvore, e a onça não vai pegá-lo.

Fig. 08: dois macacos adultos cochichando, falando mal da macaca que fala com o filhote. São mãe e filho. Ela fala para o filho que ele “tem que estudar, senão ele não vai saber nada”. Ele vai obedecer. Ele não tem medo da mãe, e também não tem

raiva, mesmo que a mãe bata nele caso ele faça algo errado. “Quando meu irmão brigou na escola, a professora contou para minha mãe, e ela bateu nele”.

Fig. 10: cachorrão em cima do cachorrinho. O menor ia para o banheiro quando o outro pegou para brincar de pega-pega. O grandão é a menina e o menor é o menino. O menor está gostando, pois está rindo.

Dificuldades encontradas: Raiva sob controle, e o medo também. Criança bastante detalhista: meio de lidar com a raiva. Raiva e medo aparecem, porém, racionalizados. Há modos e modos de lidar com a raiva, quando se sabe que ela vem. Vivencia o sentir raiva, ainda que sob a forma de controle.

OBS.: não apresentou dificuldades com as duas primeiras pranchas. A mãe é funcionária da escola, e é bem autoritária, põe limites. Cíntia vive em contato com o “sentir raiva”.

Igor Emanuel:

Fig. 01: o pintinho está com a colher, e outro está sem guardanapo. Eles estão comendo. A galinha está olhando-os comerem.

Fig. 07: a onça está atacando o macaco, e ele está subindo no coqueiro. Ela não conseguirá pegá-lo. Não vai comê-lo. Hesitou e disse que vai conseguir, “e ele vai morrer, a não ser que consiga subir na árvore. Ele vai tentar”.

Fig. 08: a mãe está dizendo para o filho não falar com estranhos, e os outros estão comendo bolo. “O filho vai escutar a mãe, porque ele obedece”. Ele não tem raiva nem medo da mãe, “porque Deus fez este mundo e Deus manda na mãe, que manda no macaquinho. Deus fez tudo no mundo, então o mundo é dele”.

Fig. 10: um cachorro está em cima do outro. A toalha está pendurada, e cada um está olhando para um lado. “O maior está pegando o menor para ficar no joelho. O pequeno está achando graça, mas está latindo”.

Dificuldades encontradas: decidir entre viver ou morrer é difícil. Não lidar com os sentimentos é a ordem do dia, pois não pode sentir, só fazer o que mandam. Raiva mata. A dimensão do medo aqui se complica.

Amanda:

Fig. 01: estão fazendo comida. A mãe deles está olhando, gostando de ver eles comendo. Depois de comer, vão ver com a mãe se podem brincar. “Tem que falar com a mãe se pode brincar”.

Fig. 07: a onça está comendo, quase pegando o macaco. Vai pegar, e vai comer. Disse que a prancha causou medo nela.

Fig. 08: o macaco pai fala com o macaco filho. Estão sentados. Não soube dizer o que eles estariam conversando. O filho tem medo do pai.

Fig. 10: o cachorro está no colo do outro. “Ele está gritando, com medo”. O maior está arranhando o menor, que está com medo e com raiva. Segundo a criança, “primeiro ele fica com raiva e depois com medo do maior. É claro que ele tem medo!”

Dificuldades encontradas: separou bem o medo da raiva. Se manifestou quando percebeu a situação como um todo, em termos de sentir ou não o medo. Quando tem medo, admite: “Claro!” Raiva e medo encontram-se pari passo. Eles podem co-existir.

Danieli:

Fig. 01: eles estão comendo. A galinha também.

Fig. 07: onça brigando com o macaco. Ela vai comê-lo.

Fig. 08: “o macaquinho foi embora com a família dele, veio ficar com a mãe dele. Ele estava brincando e veio para casa”. A mãe está dizendo para ele não sair mais. Ela não sabe se ele vai ou não obedecer. Ela diz que ele não obedece a mãe “porque fica com raiva quando a mãe pede coisas”. E não sente medo, embora a respeite.

Fig. 10: “estão brincando de pular um sobre o outro. Quando a mãe mandar, eles não vão parar”. O pequeno tem medo e obedece; o maior não. O menor tem muito medo da mãe, e não tem raiva. “Se não obedecer, a mãe briga com ele”. E não tem raiva.

Dificuldades encontradas: raiva acarreta desobediência, medo traduz-se em obediência. No pensamento de Danieli, os dois não andam juntos. Possivelmente, existem duas Danielis: uma que sente raiva e desobedece, outra que tem medo e obedece. Está vivendo os dois movimentos. Presença de ambivalência afetiva (na verdade, ambiguidade caminhando para ambivalência afetiva).

Igor Antônio:

Fig. 01: estão comendo comida. A galinha não está comendo, só os filhotes.

Fig. 07: o macaco está subindo na árvore para a onça não pegar. “Se ela pegar, ele vai para a barriga dela”. Igor disse que ele vai escapar, subir na árvore.

Fig. 08: o pai está falando com o filho, e a mãe está com a xícara conversando. O pai está falando coisas que Igor não sabe, com seu filhote: “Não sei o que ele tá falando, não tô escutando.” A mãe conversa com o filho mais velho.

Fig. 10: o maior está em cima do menor, brigando.” O menor vai morrer, e está com medo do maior”. Está com muito medo e muita raiva. Há um nítido clima de ameaça no ar.

Na 08: o pai está bravo com o filho, porque o filho não obedece, é bagunceiro.” O menor tem medo e raiva do pai dele”. É mais forte a raiva – desobedece o pai.

Dificuldades encontradas: raiva pode matar, medo também aparece como algo que pára um movimento, mas não o processo destrutivo. Os dois caminham juntos, não justapostos.

É possível estar pari passo.

Marcelo Augusto:

Fig. 01: eles estão comendo sopa com as mãos limpas. A galinha está cuidando do ovo, e não está comendo.

Fig. 07: a onça quer comer o macaco, e ele vai morrer. Ela vai conseguir.

Fig. 08: a macaca está falando com o filhinho, que está contando que fugiu da onça. A mãe falou para não ir na floresta. Ele vai obedecer. Ele não tem medo da mãe nem raiva, mas vai obedecer porque quase morreu. “O filho falou para a mãe: fugi. E ele vai obedecer porque quase morreu.”

Fig. 10: a mãe cachorra está no banheiro com o filho para ele tomar banho. E ele vai tomar. “Ele não tomou banho, e a mãe bateu nele. Ela está batendo porque ele não quis tomar banho. Ela é brava. Ele não obedece”. Ele tem medo dela porque às vezes ela é boa, às vezes não. Ele não tem raiva dela. Só medo. Depois que a mãe bateu, então ele toma banho.

Dificuldades encontradas: raiva latente, aparecendo na forma de medo. Tem medo de sentir raiva. A raiva pode destruir, e isto dá medo. O medo aparece diluído nas relações envolvendo raiva.

A partir destas entrevistas consideramos que as crianças mais integradas lidam com raiva e medo. Os dois aparecem de modo claro quanto maior a integração egóica. Crianças menos integradas vivem o medo como uma forma de não lidarem com a raiva. A raiva interceptada em sua vivência leva à culpa, e na vivência da culpa há um empobrecimento da construção da Autonomia Moral. Assim: raiva precisa ser integrada como raiva.

Podemos identificar, através da exposição de todos estes dados coletados, a teia de complexidade que envolve as relações sócio-moral, cuja entropia tem como fundamento o desenvolvimento afetivo inerente à cognição, seguindo também o sentido inverso, a qual formata um sistema interno de regras que, por sua vez, sustenta a capacidade (proficua ou não) de discriminar entre aquilo que seria o adequado ou não perante as situações experienciadas.

Enquanto um perfil da criança relativo aos dados coletados mediante a aplicação do CAT-A (forma animais), podemos traçar a constituição da Raiva enquanto vivência, percepção, como a base que sustenta e regula as relações de Amor e Medo. Quando o ego da criança está em boas condições de integração (do ponto de vista do desenvolvimento afetivo), ela lida melhor com relações onde entra a raiva e com a raiva propriamente dita. E também com o medo: a criança os tem de maneira clara. No entanto, quando o ego da criança não se encontra satisfatoriamente integrado, ela vive o medo como uma forma de não lidar com a raiva. E' como se tivesse medo de ter raiva. Não lidando com a raiva, ainda do ponto de vista afetivo, esta criança entrará muito facilmente em relações que abarcam a experiência da culpa. E há, nesta experiência, relações que sinalizam claramente um empobrecimento na construção da Autonomia Moral porque a culpa oblitera a clareza da reflexão acerca das ações, suas intenções e

suas conseqüências palpáveis e não palpáveis e, assim, compromete a construção da Escala de Valores.

As crianças entrevistadas, cujo ego apresentou características indicativas de uma parca integração, foram as crianças com as maiores dificuldades em relação à vivência de limites em sala de aula, alunos de maneira geral mais dificultosos, de acordo com o relato das professoras e da Coordenação da escola. As crianças em condições egóicas de maior integração lidam, segundo as mesmas fontes informativas, mais tranqüilamente com limites, e vivem tanto raiva quanto medo de maneira distinta, cada um a seu tempo. São crianças a quem, basicamente, é permitido experienciar a raiva.

De acordo com os dados coletados durante as Entrevistas, a criança que não lida bem com a raiva a vivencia internamente como algo que mata; é passível de se ter medo, porque não é possível avaliar o seu tamanho; aparece sempre substituída pelo medo, daí a necessidade de enfrentamento. A criança que, ao contrário, lida um pouco melhor com a raiva, a experiencia como: algo forte; é parte do medo, dá medo mas não é o medo; é passível de ser tolerada e contida; se suplantada, possibilita mensurar o Amor sem misturas com o Medo; há modos e modos de lidar com ela, quando se sabe que ela vem e se tem noção da própria capacidade de tolerar a frustração que o seu emergir acarreta.



Capítulo IV

O Respeito: o Desrespeito

Por intermédio dos dados apresentados, podemos caracterizar o perfil que definirá os aspectos quantitativos assinalados. Temos que, de maneira geral, as crianças entendem que devem obedecer às ordens da professora, bem como que gostam da mesma, haja visto os resultados computados referentes às perguntas 2 e 6. Podemos igualmente constatar que percebem a necessidade de estar-se obedecendo sempre, ou seja, de salvaguardar a continuidade em uma situação de obediência, ainda que esta, para ser considerada, tenha que passar diariamente pelo verbal da professora. A dificuldade maior assinalada encontra-se vinculada à condição de identificar, em termos de vivência afetiva, o real motivo da obrigação de obedecer, expresso nos resultados referentes às categorias das questões 4 e 5. Aqui, nos deparamos com altos índices relativos a respostas categorizadas como “não atribui sentimento” entremeadas a “obedecer”, “raiva” e “medo”, a partir das quais podemos observar a ambigüidade no aspecto qualitativo da experiência afetiva. A categoria “contente” em evidência, assinala o quantum amoroso atuando como parte preponderante desta experiência. Simultaneamente, podemos averiguar a categoria “aceita a ordem”, da pergunta 5, com o maior número de respostas, seguida porém de outras duas: “não gosta de cumprir a ordem” e “não aceita a ordem”. Mais uma vez, a vigência da ambigüidade, expressa na proximidade numérica em pólos opostos.

De maneira específica, ao examinarmos turma por turma, observamos uma evolução demarcada pelo aumento na faixa etária das crianças quanto à capacidade de identificação do sentimento acarretado e vivenciado quando em situação de receber ordens da professora. Ou seja: é como se, mediante alguns fatores, houvesse a possibilidade de mais facilmente pontuar afetivamente o real motivo vinculado à obrigação de obedecer. Esta possibilidade estaria sinalizada pelos expressivos resultados emergentes nas turmas estudadas Jardim I, Jardim II e Pré, tocantes ao conteúdo abordado nas perguntas 4 e 5. Quanto à pergunta 4, Jardim I e Jardim II apresentaram maiores índices de respostas referentes à categoria “medo”, enquanto em Pré encontramos a mesma modalidade de resultados quanto à categoria “raiva”. Os segundos maiores índices foram computados, em Jardim I e Jardim II, quanto à categoria “obedecer”, e em Pré, à categoria “contente”. Em relação à pergunta 5, o maior número de respostas foi computado junto aos resultados de respostas referentes à categoria “aceita a ordem” no tocante às três turmas. Em relação ao segundo maior índice, em Jardim I e Pré, está situado junto à categoria “não aceita a ordem”, e em Jardim II, “não gosta de cumprir a ordem”. Quanto às outras perguntas, temos que os resultados por turmas emparelham com resultados gerais em termos de quantidade de respostas encontradas.

A partir destes resultados, pontuemos a vigência do “não atribui sentimento” geral para o desdobramento em “medo” e em “raiva”, entremeados pelo aparecimento constante do “contente”. Podemos notar quão difícil de emergir apresenta-se a capacidade em construção de detectar o que leva alguém realmente a respeitar outro alguém, já que a primeira mobilização em torno do assunto gera comentários como “não sinto nada quando a professora me faz exigências”. Esta posição situada a partir da fala de crianças, nos reporta a Piaget quando, em seu texto *Intelligence and affectivity*



(1981), acrescenta o fator ambigüidade em relação a aspectos concernentes às relações pertinentes a afeto e cognição

A ambigüidade tem sua origem questionada, se de base cognitiva ou afetiva, pelo fato de que estrutura e função, inteligência e afetividade são indissociáveis em todo comportamento. A ambigüidade provém da dificuldade em separar elementos cognitivos e afetivos que internamente interpenetram-se nas mais variadas situações (p.9).

Porém, em conjunto com esta experiência de confusão, averiguamos o emergir do medo (em idades menores) e da raiva (em idades maiores), de maneira bem próxima. Tão próxima que nos obriga a pontuar seu sentido. Quando o assunto em pauta é sentimento em função de uma ordem recebida, o que fica patente é a dificuldade em situar como fica a vivência, seja em que termos aconteça, do lado de quem recebe esta ordem. Porque esta vivência pode vir enquanto Amor, enquanto Temor e... enquanto Furor. É nítida a necessidade de lidar com o elemento Raiva (ódio) presente, sim, neste tipo de abordagem. Os resultados indicam uma clara evolução do sentir perpassar a própria evolução dos sentimentos em vigor no contexto recortado. Esta evolução sinaliza que, pari passo ao advento dos aspectos amorosos nas relações, há igualmente o advento do medo e também da raiva, transcorrendo esta vivência de modo paralelo em relação às relações amorosas. Obviamente, a qualidade das últimas está intimamente ligada à experiência envolvendo os outros dois aspectos citados.

Neste sentido, podemos enfocar o diferencial que esta qualidade citada substanciará em termos daquilo que realmente aparece. A referência torna-se produtora ao abordarmos os resultados na utilização do teste projetivo CAT-A, através da evidente necessidade de experienciar o Ódio (raiva) expressa pelas crianças. Esta experiência é a agulha que costurará a colcha de retalhos constituinte das relações Amor/Temor, pontuada ao longo deste trabalho enquanto postura de Pierre Bovet (apud Piaget, 1994) no tocante ao aparecimento e permanência do Respeito, salvaguardando

ou não a qualidade em suas convergências. A condição viver a raiva em todas as proporções, tanto quanto a poder (soltar) quanto a não poder (conter) embasará esta passagem de experiências qualitativamente ambíguas para experiências qualitativamente ambivalentes, abordadas, assim como passíveis de contorno e até mesmo de superação, por conta da substancial localização do sentimento de culpa, responsável a seu turno pela confusão quando, de experiência a princípio confusa, a ambigüidade se torna experiência primordialmente executora da confusão. Esta constatação torna a Raiva, ou o Ódio, um importante fator inerente a estas relações, fundamentado juntamente com Amor e Temor a vivência em três tempos responsável pelo advento das relações respeitadas, idéia esta complementar à noção apresentada por Bovet (1994).

Sem esta referência clara, o comprometimento na formação da Escala de Valores é real e inexorável, porque basicamente entendemos como impossível a construção da Consciência (conscientizar-se) pela tenaz permanência do Egocentrismo, responsável por sua vez pela dificuldade na conformação da condição de ser moralmente autônomo e, portanto, fundamentalmente ético. Sim, porque o valor atribuído às relações, às conquistas, às vivências só pode ser distribuído mediante a constatação que estas relações, estas conquistas, estas vivências *valem*. Se não puderem ser validadas, de nada valerão. E se nada valem, não merecem cuidado, porque só cuida quem valoriza.

Podemos refletir, assim, acerca da capacidade de cuidar. O cuidado básico consta da capacidade de deixarmos, permitirmos ao Outro um espaço para que este possa desenvolver, na medida do seu possível, a sua consciência. E ter consciência é ter Ética: nas relações, nas conquistas, nas escolhas. Na qualidade do viver. Assim, dificultado estar com o outro, dificulta-se a abertura deste espaço. E esta “facilidade”

em ver o Outro está sedimentada no potencial para construir a própria escala de valores. Porque, se não posso ter, conquistar meus valores, certamente meus óculos em relação a saber quem é o Outro e localizá-lo em minha vida estarão consideravelmente embaçados. Estaríamos irremediavelmente condenados a uma vida eternamente egocêntrica, cuja tônica seria a falta de consciência.

Podemos, assim, perceber a importância do desenrolar dessas relações na confecção da noção do Respeito. Há plena necessidade de que o Intraindividual esteja configurado, em vigor, para que o Interindividual possa, de fato e de direito, entrar em cena. E onde, então entrariam as relações de Desrespeito neste contexto?

O desrespeito estaria caracterizado pela impossibilidade de situar a própria demanda em face ao aparecimento do Outro, o que poderia ser examinado a partir de dois desdobramentos:

- a) quando não constituo as relações amor e ódio e me diluo na ambigüidade, ficando o Intraindividual disperso, confuso. Aqui, há a vivência do sentimento de desrespeito enquanto preponderância de raiva sem canal de escoamento, uma vivência sustentada pela impotência. A expressão desta impotência aconteceria na medida em que a ação do indivíduo desrespeitado viria confirmando a raiva sentida: *porque odeio, não te reconheço, não entendo e nego a tua experiência. Ajo em função do meu ódio;*
- b) quando, uma vez constituído o Intraindividual, me vejo potente para negar o que me nega, que seria relações com o Interpessoal que não me dá retorno quanto à minha essência Intra, ou seja, não modula minha raiva, não reconhece meu lado odioso, não percebe as duas faces; assim, desrespeito viria como preponderância da raiva com canal de

escoamento, vivência da potência de tornar-se o que se é: *porque odeio e percebo que posso odiar, te reconheço e situo a tua experiência. Ajo através da possível mediação entre meu ódio e meu amor. E porque isto é possível, quebro então paradigmas referentes à condição de nossa existência.*

Ou seja: o emergir do Desrespeito se configuraria como fundamental na constituição da Identidade, uma vez que traduziria a qualidade e a possibilidade de se amar e temer alguém por conta de uma sujeição sem limites, mesmo que não tenha características de subserviência, bem como por conta da capacidade de enxergar o Outro, aceitando ou não aceitando aspectos deste Outro comprometedores ou não da essência desta Identidade situada.

Portanto, a partir desta experiência, angariar munição para, sentindo-se e entendendo-se desrespeitado, tomar a livre e inextorquível decisão de igualmente desrespeitar, quebrando primeiramente os paradigmas norteadores do enquadramento da própria existência.

Podemos então, neste momento, costurar o alinhavado até agora em termos deste enquadramento da própria existência a partir da ótica da constituição do Respeito: a vivência da regularidade mediada pela formação de hábitos sustenta a estabilidade da percepção afetiva, que por sua vez embasa a configuração da regularidade de sentimentos bem como a experiência da estabilidade em si. Através de uma percepção afetiva estável (estabilizada) obtemos o tom da regularidade em sentir e da estabilidade ao viver. A regularidade, em conjunto com a formação de hábitos, costura estas inter-relações. Da qualidade da constituição destes vieses depende a fundamentação das relações do indivíduo consigo mesmo e do indivíduo com o Outro, seja este Outro representado por uma pessoa ou por um grupo de pessoas. Inerente a esta constituição

está a qualidade das trocas, do patentear relações, do elaborar experiências. Através destas Trocas formamos valores de todos os tipos, subsidiados e assistidos ininterruptamente pelo diapasão: os Valores Morais. A Ética perpassa todas estas relações, já que se assegura justamente na conformação dos valores.

No entanto, nos defrontamos também com as facetas matizadas de impossibilidades nas relações envolvendo estabilidade perceptual e afetiva, regularidade de hábitos e regularidade de sentimentos/estabilidade. Nem sempre esta formação pode-se concretizar. Nestes momentos, aparece a Raiva como elemento que oblitera este prenúncio de organização, gerando necessidade de reformulação junto ao conceito em construção da noção regularidade de sentimento/hábito (intimamente relacionado à construção da estrutura lógica conservação, pois de seu emergir depende a superação da centração e, portanto, do pensamento infralógico). Esta quebra momentânea resulta em impossibilidade de sustentação, e o que é pior: sinaliza que algo não vai bem no tempo-espaço infantil referente à sujeição ao Sagrado. Sim, pois esta última está ligada diretamente à vigência da regularidade/estabilidade perceptual afetiva. Depende de poder relacionar, ainda que apenas através deste ângulo, quem sou Eu e quem é o Outro. Sem que possa se configurar, alterações, reformulações, reelaborações se fazem necessárias. Estas mudanças amedrontam, pois significam entrar em terreno desconhecido que se julgava conhecido. A experiência da raiva (ódio) vem sempre acompanhada da impossibilidade de atingir algo, o que gera frustração. A superação desta vivência está em poder-se lidar com ela sem temê-la (ou seja: também lidar com o medo). A modulação da mesma consiste em não potencializar seu efeito mas igualmente não menosprezar seu poder. *A superação está na ordem de quem sente; a modulação, na ordem de quem educa.*

A qualidade de vivências e experiências infantis permearão a capacidade de localizar e assentar as relações fundamentadas na díade raiva-medo, constituindo mais um passo na direção da integração da formação do hábito/ estabilidade (regularidade de sentimentos). Assim: o que faz com que a criança se sujeite ao sagrado é a necessidade da dinâmica ligada à regularidade, preponderando a percepção do afeto como algo estável e sinalizando a possível formação do hábito. Quando ela não se configura, independente do motivo, há o quebra aparecendo a raiva, que traz em si a conotação do insuperável passível de superação. Inerente a esta condição está o medo, como representante do que necessita ser mudado, reformulado. Podemos então lidar com a qualidade da vivência da regularidade, a qual mediará o asseguramento da estabilidade mediante o formato conclusivo da percepção afetiva. Esta vivência também possibilita o aparecimento da consciência da obrigação, de acordo com Bovet (1994). E sustenta a passagem do Intrapessoal para o Interpessoal. A partir disso, podemos entender que a Regularidade embasa todo o primórdio do Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo e Sócio-moral, pois de sua manutenção dependem a estabilidade da percepção afetiva e a vigência da regularidade de sentimentos.

Ora, se não há experiência possível da Regularidade, sai de cena a capacidade de se gerar estabilidade. E sem estabilidade torna-se difícil estabelecermos o elo qualitativo entre dar limites e dar permissão. Torna-se complicado regular a regularidade. Sem esta regularização, sem esta capacidade de estabilização a Raiva pode tomar conta e diluir-se em meio ao Medo, sem o elemento que module estas relações. Quando comprometida, quebrada em sua funcionalidade pela raiva sem módulo, a regularidade torna-se algo impossível de sustentar-se. Assim, encontra-se embutida na modulação da raiva pela díade limite-permissão a base da relação qualitativa que envolve respeitar ou não. O Respeito é fruto da possibilidade de modular a vivência da Raiva, expresso tanto na possibilidade

de senti-la quanto na mesma possibilidade de contê-la. As relações de Respeito e Desrespeito aconteceriam na medida da possibilidade de se estabelecer um elo qualitativo entre dar limites e dar permissão. Ou seja: a essência está em conhecê-la e sabê-la sua. E principalmente poder vivê-la reconhecendo seus matizes.

Podemos então a priori estabelecer, no tocante à passagem do Intrapessoal para o Interpessoal, o emergir das relações respeitadas, pois respeitamos quando podemos olhar e enxergar o Outro. Esta passagem aparece como fruto de uma penosa luta individual perpassando pelo social, luta esta ganha pela possibilidade das vivências efetivas (lidar do começo ao fim), escoando finalmente para o reconhecimento do outro enquanto Outro, sujeito a todas as acepções que este termo possa ter. Esta passagem permite avanços pronunciados na leitura do processo de desenvolvimento no tocante aos três aspectos abordados nesta Dissertação:

1- Aspecto Cognitivo: com o advento da socialização, há a passagem da centração para a descentração do pensamento. Com o fim do egocentrismo, o raciocínio passa paulatinamente de infralógico para lógico. Enquanto lógica, entendemos a capacidade de realizar Operações Mentais, as quais se caracterizam pelo uso de raciocínios envolvendo relações classificatórias e seriativas, entre outras, embasadas na aquisição da noção de conservação. Há necessidade de que o pensamento infantil possa aparecer enquanto pensamento socializado por conta da qualidade deste desenvolvimento. Se a progressão quanto a sujeição ao sagrado não toma seu lugar, poderíamos questionar o teor do egocentrismo que se instalaria enquanto consequência;

2- Aspecto Afetivo: através do encaixe da Raiva (ódio) no vivenciar relações. Assim situada, torna-se possível sabê-la do tamanho do Amor. Isto dissipa sua característica funesta: acabar com tudo que existe. Todos nós

reconhecemos, neste início de século, o peso que as relações de ódio podem adquirir mediante motivos diversos. Poderíamos nos reportar a uma série de situações mundiais, históricas, que nos contariam sobre quão nociva pode ser a vigência do ódio. Poderíamos igualmente nos reportar a várias teorias psicológicas, notadamente as do âmbito da Psicanálise, que versam sobre o desenvolvimento humano e o papel do Amor e Ódio, como é por exemplo o caso do Narcisismo em Sigmund Freud (1980b) e da vivência Esquizo-paranóide em Melanie Klein (s/d), onde lidamos com a necessidade da prevalência da ambivalência sobre a ambigüidade. Porém, nos contentaremos por hora em apenas ressaltar estes caminhos enquanto possíveis, tendo por motivo sua consistência, sem adentrar este aspecto específico neste momento, por não ser objeto nem objetivo desta Pesquisa. Ficam, no entanto, questões referentes ao teor destas implicações por serem respondidas, já que sua vigência foi empiricamente constatada;

- 3- Aspecto Sócio-Moral: mediante as configurações acima descritas, percebemos a necessidade de neutralizar-se a possibilidade de empobrecimento das relações responsáveis pela construção da Autonomia Moral, viabilizando a passagem cabal dos sentimentos semi-morais para morais. Sem a conclusão desta passagem, fica automaticamente esvaziada a capacidade de construir uma Escala de Valores, havendo então discrepâncias entre o que é validado e o que não é validado. Entre do que cuidar e do que não cuidar (zelar).

Sem dúvida são aspectos interdependentes. O desenvolvimento infantil é resultado de um todo, obviamente composto de partes. E estas partes têm seu teor qualitativo, expresso na possibilidade da vivência destas relações. Temos como

resultado direto o aparecimento da consciência individual acerca de si e acerca do outro, que por sua vez assegura a funcionalidade das relações éticas. A qual por sua vez determina nossa relação com aquilo que entendemos como o Diferente, que não se parece conosco em aspectos relevantes. Neste enquadre, pensaríamos em Respeito a partir, mais uma vez, da visão de Bovet (apud Piaget, 1994): "... os sentimentos morais estão todos ligados ao respeito que os indivíduos sentem uns pelos outros" (p.91). Pensaríamos em Respeito enquanto um *resultado da vivência* dos sentimentos em questão nesta Pesquisa, cuja experiência revelaria uma capacidade de gerenciamento destes sentimentos que acarretam, a seu curso, o desenvolvimento das relações morais ou não, da construção da Moral e, portanto, da capacidade de respeitar. Ou seja: aquilo que não se parece conosco só poderia compartilhar do que nós somos na medida em que *formos*. E este *ser* é totalmente inerente ao estar em ativa construção quanto ao explorado no decorrer deste trabalho, de maneira tal que a inserção do Respeito possa acontecer concomitante e paralelamente ao alinhavamento dos sentimentos responsáveis pelo reconhecimento de Si e do Outro, cada qual com suas peculiaridades. E, assim, exercitar uma Ética uniforme quanto às vicissitudes do que signifique relações sociais.

LA TAILLE, Yves Louis. *Inte dimensões educacionais*. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

MANZINI, Eduardo F. (org.) *Linguagens, cognição e ensino de línguas para deficientes*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2001.

MARTINS, Raul A. *Construção do raciocínio social: estratégias de justificação e padrões de julgamento*. Tese de Doutorado em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

MARTINS, Raul A. *Intenção e consequência no julgamento social*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989.

MARTINS, Raul A. *Intenção e Consequência no julgamento social*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 40 (1): 58-66, 1988.

Referências bibliográficas:

ARENDT, Hanna. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 10ª ed., 2000.

AUGÉ, Marc. *Não-lugares: uma introdução à antropologia da supermodernidade*. Campinas: Ed. Papirus, 2ª ed., 2001.

BELLACK, Leopold; BELLACK, Sonia S. *Teste de apercepção temática infantil*. Campinas: Ed. Livro Pleno. 2000.

BELO, Fábio R.R. Psicologia, direitos humanos e sofrimento mental: da tragédia ao respeito. *Psicologia: ciência e profissão*. 18(1):56-67. 1998.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais e Ética*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DOLTO, Françoise. *Psicanálise e pediatria*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 4ª ed. 1988.

FREUD, Sigmund. O mal-estar na civilização. *Obras completas*. Volume. XXI. Rio de Janeiro: Imago. 1980a.

FREUD, Sigmund. Sobre o narcisismo: uma introdução. *Obras completas*. Volume XIV. Rio de Janeiro: Imago. 1980b.

HALL, C.S.; LINDZEY, G. *Teorias da personalidade*. São Paulo: E.P.U. 1973.

KEHL, Maria R. *Sobre ética e psicanálise*. São Paulo: Ed. Companhia das letras. 2002.

KLEIN, Melanie. *Amor, ódio e reparação*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, s/d.

LA TAILLE, Yves. *Limite: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ed. Ática, 3ª ed. 2000.

MANZINI, Eduardo J. (org.) *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: UNESP-Marília-Publicações, 2001.

MARTINS, Raul A. Construção do conhecimento social: categorias de justificativas e critérios de julgamento. Tese de Doutorado em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

MARTINS, Raul A. Intenção e consequência no julgamento moral. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1986.

MARTINS, Raul A. Intenção e Consequência no Julgamento Moral. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 40 (1): 58-68, 1988.

MILLER, Dale. Disrespect and the experience of injustice. *Annual R. Psychology*. 52: 527-53. 2001 (captado na página www.probe.br em 08/02/01).

MONTAGNA, Maria E. *Análise e interpretação do CAT*. São Paulo: E.P.U. 1989.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 1970.

PIAGET, Jean. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar. 1976.

PIAGET, Jean. *Estudos sociológicos*. Rio de Janeiro: Ed. Companhia Editora Forense. 1973.

PIAGET, Jean. Intelligence and affectivity: their relationship during child development. *Annual Reviews Monograph*, 77p., Palo Alto, California, EUA. 1981.

PIAGET, J. *Jean Piaget- Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 2ª ed., 1983.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Ed. Summus, 2ª ed. 1994.

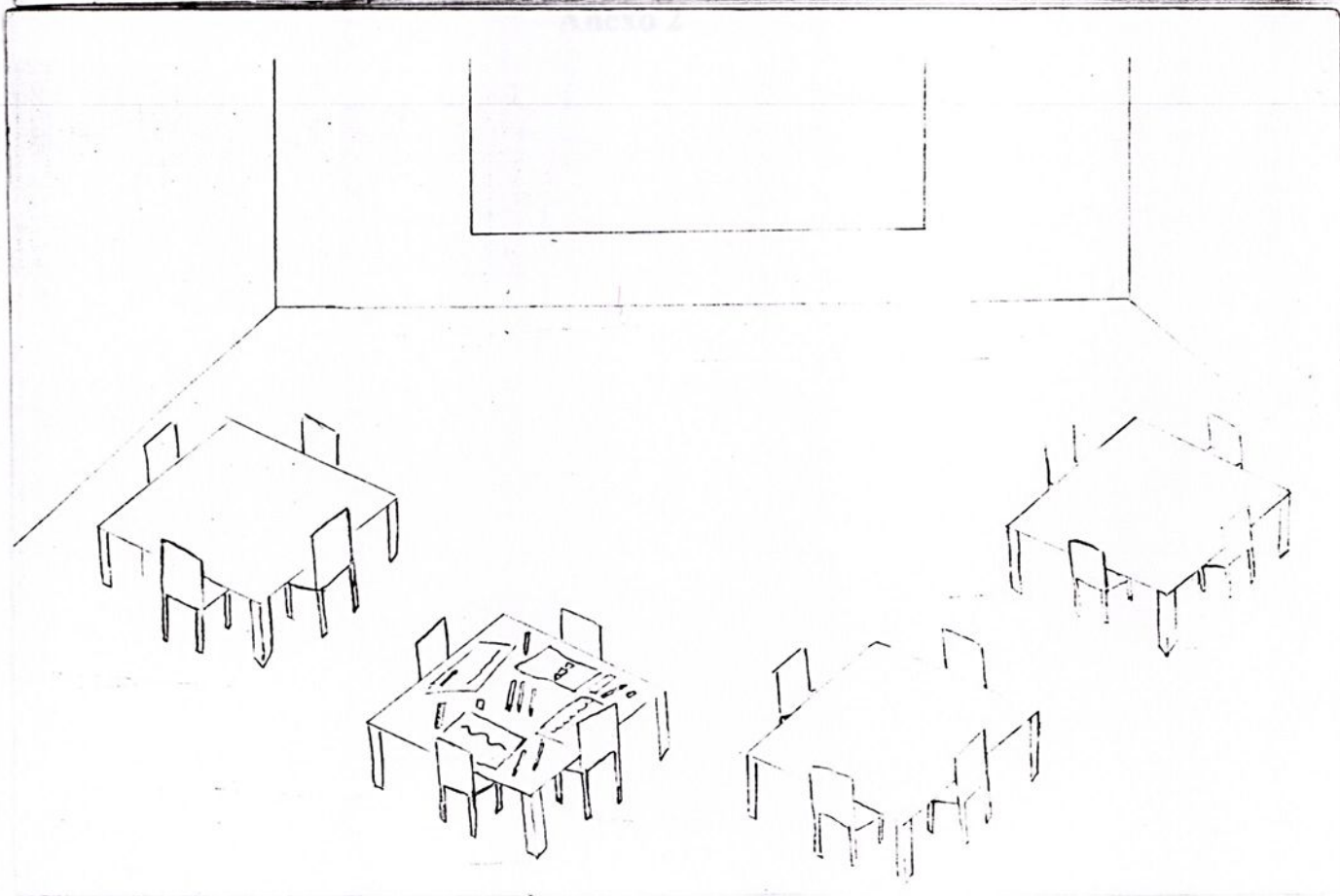
PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Ed Bertrand Brasil. 1990

SÃO PAULO. *Direitos Humanos: construção da liberdade e da igualdade*. São Paulo: Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado. 1998.

SEIDMAN, Irving. *Interviewing as qualitative research*. Teacher College Press, 2ª ed., 1998.



Anexo 1



5



4



3



Anexo 2

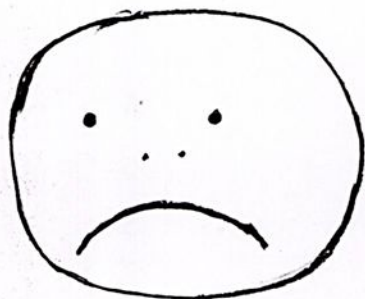
2



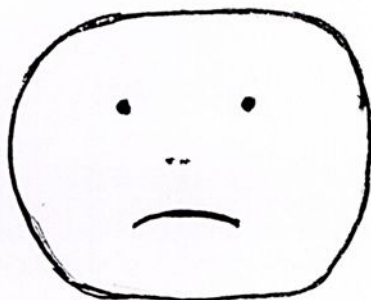
1



1



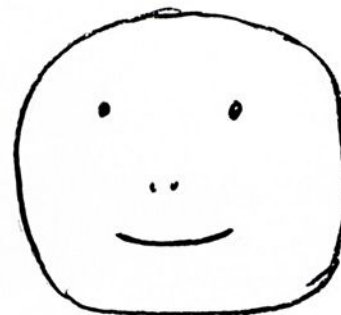
2



3



4



5





Anexo 3



