

GABRIELA BRIQUEZI DE SOUZA ZAN DE MORAES

**POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE O CONTROLE INIBITÓRIO E O
DESENVOLVIMENTO MORAL EM CRIANÇAS DO SEGUNDO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

ASSIS

2025

GABRIELA BRIQUEZI DE SOUZA ZAN DE MORAES

**POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE O CONTROLE INIBITÓRIO E O
DESENVOLVIMENTO MORAL EM CRIANÇAS DO SEGUNDO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de mestre em Psicologia (Área do Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Rita Melissa Lepre

Bolsista: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal nível superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 230146

ASSIS

2025

M827p Moraes, Gabriela Briquezi de Souza Zan de
Possíveis relações entre o controle inibitório e o desenvolvimento moral em crianças do segundo ano do ensino fundamental / Gabriela Briquezi de Souza Zan de Moraes. -- Assis, 2025
107 p.

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

1. Educação. 2. Psicologia. 3. Desenvolvimento moral. 4. Controle inibitório. I. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE GABRIELA BRIQUEZI DE SOUZA ZAN DE MORAES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CÂMPUS DE ASSIS.

Aos 26 dias do mês de agosto do ano de 2025, às 14h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de GABRIELA BRIQUEZI DE SOUZA ZAN DE MORAES, intitulada **POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE O CONTROLE INIBITÓRIO E O DESENVOLVIMENTO MORAL EM CRIANÇAS DO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. Rita Melissa Lepre. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) UNESP/FCL - Assis, Profa. Dra. PATRÍCIA UNGER RAPHAEL BATAGLIA (Participação Virtual) do(a) UNESP/Marília - SP, Prof. Dr. RAUL ARAGÃO MARTINS (Participação Virtual) do(a) UNESP/São José do Rio Preto - SP. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE

Documento assinado digitalmente
 **RITA MELISSA LEPRE**
Data: 09/09/2025 10:22:05-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

AGRADECIMENTOS

A Deus, que até aqui me sustentou.

Ao meu marido, Vitor, meu parceiro de vida e incentivador de todos os meus sonhos e projetos.

À minha mãe Silvana e meu pai Gerson, bases imprescindíveis na minha formação acadêmica e humana.

Às minhas irmãs, Priscila e Isabela, pela amizade e amor visceral que me dispensam sempre que preciso.

À minha orientadora, Mel, que me acolheu desde a Iniciação Científica na graduação.

À banca examinadora de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições.

À Faculdade de Ciências e Letras de Assis, com seus servidores técnicos administrativos, nos auxílios aos projetos e demandas.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos
não é senão uma gota de água no mar. Mas
o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.*

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo central investigar as possíveis relações entre o desenvolvimento moral e o controle inibitório em crianças de 7 e 8 anos de idade, considerando o impacto das mesmas no processo de aprendizagem escolar. A presente pesquisa foi conduzida com 13 crianças de um segundo ano do ensino fundamental e utilizou-se do método clínico-piagetiano para a avaliação do juízo moral, aliado à aplicação de instrumentos neuropsicológicos específicos para a avaliação do controle inibitório, como o Teste dos Cinco Pontos (TCP) e o Teste de *Stroop* Dia-Noite. Os resultados encontrados não confirmaram a hipótese inicial de uma relação direta entre as variáveis, já que as análises das histórias revelaram que o juízo moral das crianças se encontra predominantemente na heteronomia, enquanto o desempenho nos testes de controle inibitório (TCP e *Stroop*) indicaram resultados variados, apesar de uma associação notável com o processo de alfabetização. A ausência de uma relação direta entre moralidade e controle inibitório pode ser atribuída às limitações da amostra reduzida e os instrumentos neuropsicológicos utilizados. Contudo, apesar de não confirmar a hipótese inicial, o estudo evidencia a complexidade da relação entre moralidade e cognição, e ressalta a importância da alfabetização no desenvolvimento de habilidades de controle inibitório, e os achados abrem caminho para futuras pesquisas que, com uma amostra maior e abordagens mais amplas, possam aprofundar a compreensão sobre o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; controle inibitório; funções executivas.

ABSTRACT

The main objective of this study was to investigate the relationship between moral development and inhibitory control in 7- and 8-year-old children, considering their impact on the school learning process. The present study was conducted with 13 children and used the clinical-Piagetian method, combined with the application of specific neuropsychological instruments for the assessment of inhibitory control, such as the Five-Point Test (TCP) and the Day-Night Stroop Test. The results did not confirm the initial hypothesis of a direct correlation between the variables, since the analysis of the stories revealed that the children's moral reasoning is predominantly at the heteronomous stage, while performance on inhibitory control tests (TCP and Stroop) showed mixed results, despite a notable association with the literacy process. The absence of a direct relationship between morality and inhibitory control can be attributed to the limitations of the small sample size. However, despite not confirming the hypothesis, the study highlights the complexity of the relationship between morality and cognition and emphasizes the importance of literacy in the development of inhibitory control skills. The findings pave the way for future research that, with a larger sample and broader approaches, can deepen our understanding of child development.

Keywords: moral development; inhibitory control; executive functions

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações dos participantes	52
Quadro 2 – História 1: perguntas de 1 a 3	57
Quadro 3 – História 1: perguntas de 4 a 6	58
Quadro 4 – História 2: perguntas de 1 a 4	60
Quadro 5 – História 2: perguntas de 5 a 7	62
Quadro 6 – História 3: perguntas de 1 a 3	64
Quadro 7 – Resultados TCP	67
Quadro 8 – Resultados <i>Stroop</i> noite-dia	68
Quadro 9 – Síntese dos Dados	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Biblioteca Nacional de Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CI	Controle Inibitório
COF	Cortéx Orbifrontal
CPFVM	Cortéx Pré-Frontal Ventromedial
DM	Desenvolvimento Moral
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FC	Flexibilidade Cognitiva
FE	Funções Executivas
GEPEDEME	Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação
IC	Iniciação Científica
MT	Memória de Trabalho
P. A	Predominância Autônoma
P. H	Predominância Heterônoma
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
SNC	Sistema Nervoso Central
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TC	Transtorno de Conduta
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCP	Teste dos Cinco Pontos
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
2.1 O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL EM PIAGET.....	14
2.1.2 – O desenvolvimento e a educação moral na escola.....	25
2.2 AS FUNÇÕES EXECUTIVAS	30
2.2.1 Teorias e características gerais.....	31
2.2.2 As funções executivas na escola.....	36
2.3 –RELAÇÕES ENTRE CONTROLE INIBITÓRIO E DESENVOLVIMENTO MORAL...	42
3. METODOLOGIA.....	48
3.1 MÉTODO E INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....	49
3.2 PARTICIPANTES.....	52
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS.....	53
3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	54
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	56
4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	69
4.3 ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS.....	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	91
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	96
APÊNDICE C - Protocolo para Avaliação do Juízo Moral.....	102
APÊNDICE D - Teste dos Cinco Pontos.....	105
APÊNDICE E - Cartões <i>Stroop</i> noite-dia.....	106
ANEXO A - Autorização da Instituição Escolar.....	107

1. INTRODUÇÃO

Na Psicologia, há diversos estudos sobre o desenvolvimento moral (Vinha, 2000; Lima; Santos, 2018; Lepre, 2019; Baggio, 2019; Leite, 2020; Tognetta, 2017; Bataglia, 2022), assim como diversas pesquisas focadas no desenvolvimento do controle inibitório (Zelazo, 2004; Dias; Seabra, 2013; Diamond, 2013; Gomes; Simonetti, 2018; Lepre, 2023). Assim, nesta pesquisa qualitativa, nos interessou investigar as possíveis relações entre o controle inibitório e o desenvolvimento do juízo moral em crianças do segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de contribuir, especialmente, para a área educacional e psicológica. Acredita-se que a interação entre Psicologia e Educação é potente e pode trazer benefícios significativos ao processo educativo escolar, pois promove reflexões sobre os sujeitos e suas relações com o conhecimento, além de diversas outras possibilidades.

As pesquisas em psicologia, segundo Viana (2016), começaram a ser questionadas pela falta de relação com a sociedade e contextualização das mesmas. Passou-se a exigir uma abordagem mais interdisciplinar da Psicologia para que se pudesse ter uma maior compreensão do comportamento humano, dessa forma, “[...] a interdisciplinaridade entre Psicologia e Educação como a superação de visões reducionistas são urgentes e necessárias” (Lepre; Souza, 2023, p.204).

Os temas discutidos neste trabalho são fundamentados, sobretudo, nos estudos conduzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME), do qual fazemos parte. O grupo tem como objetivo realizar pesquisas científicas sobre o desenvolvimento da moralidade e suas possíveis relações com a educação, com ênfase na educação em valores no contexto escolar. É formado por alunos de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado que pesquisam nas áreas de Educação e Psicologia Moral, além de contar com a participação de professores de escolas públicas e privadas que demonstram interesse no tema.

Como antecedentes dessa investigação foi desenvolvida uma pesquisa de Iniciação Científica, financiada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), entre setembro de 2021 a setembro de 2022, durante o curso de licenciatura em Pedagogia, também orientada pela Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre. O objetivo do estudo foi analisar as funções primordiais do controle inibitório (CI), enquanto uma função executiva, destacando sua influência nos processos de aprendizagem e sua relação com possíveis déficits cognitivos. O trabalho enfatizou como falhas no controle inibitório podem comprometer o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, e para isso, adotou-se o método de revisão sistemática da literatura, investigando artigos publicados na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS) entre 2016 e 2021. Os resultados evidenciaram que os estudos revisados abordam frequentemente o papel do CI na aquisição de habilidades linguísticas, na inibição de estímulos distratores, na decodificação de informações, na regulação de comportamentos e ações, bem como na necessidade de mais tempo e maior propensão a erros na realização de tarefas, especialmente em indivíduos com dislexia.

Posteriormente, utilizando-se dos resultados encontrados na Iniciação Científica, realizamos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em pedagogia, relacionando o tema da IC ao Desenvolvimento Moral, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura. A partir deste trabalho, pode-se concluir que as relações interpessoais desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia e na internalização de regras sociais, proporcionando oportunidades para o exercício do autocontrole, o que contribui para o fortalecimento dessa habilidade. A regulação das emoções, que é essencial para a convivência e notadamente presente no processo de desenvolvimento moral, é amplamente reconhecida como uma função associada ao controle inibitório. Além disso, uma educação voltada para a moralidade promove a formação de indivíduos críticos e conscientes, o que só é possível por meio de momentos que favoreçam o diálogo e a tomada de decisões, sendo esta última também fortalecida pelo CI. Apesar dessas reflexões não foram encontrados estudos abrangentes relacionando CI e moralidade, o que reforça a necessidade da pesquisa que apresentamos.

A participação no GEPEDEME, as pesquisas de Iniciação Científica e a elaboração do TCC, foram o que despertaram o interesse em explorar de forma mais aprofundada as questões relacionadas ao desenvolvimento moral e à educação em valores, além do interesse pelos estudos da Neuropsicologia, com foco no desenvolvimento das funções executivas, tema igualmente pesquisado pela líder do GEPEDEME, Prof^a. Dr^a Rita Melissa Lepre. Foi a partir disso que começamos a explorar as possibilidades de relacionar o controle inibitório ao desenvolvimento moral.

A moralidade se constrói por meio das interações sociais e da internalização de regras de convivência, enquanto o controle inibitório é fundamental para gerenciar interferências internas e externas, controlar emoções, promover disciplina e favorecer a atenção seletiva. É ele que dá a possibilidade de avaliar as situações, escolhendo qual a melhor forma de agir (Ramos; Garcia, 2019).

O grande número de informações disponíveis a todo tempo e pelos mais diversos canais não significa o aumento de informações úteis e portadoras de sentidos, mas, ao contrário, a multiplicação de sinais leva a uma perda de sensações, o que torna cada vez mais difícil dar sentido a todos os sinais recebidos (Cardoso, 2006). Neste contexto, torna-se mais difícil a concentração e a atenção, necessárias para que haja o aprendizado, por meio do qual o aluno adquire as habilidades que são próprias da sua faixa etária e etapa escolar.

Diante disso, o professor deve dedicar especial atenção à organização da aula e métodos de ensino, pois, assim como cita Libâneo (2018), o trabalho docente deve ser intencional e planejado, para que os objetivos de ensino sejam atingidos. No processo ensino-aprendizagem deve-se estar atento, também, a como se desenvolve a moralidade dos estudantes, já que o desenvolvimento moral tem início das interações do ser humano com o meio, e essas relações são rodeadas de valores, princípios e regras de convívio (Pereira; Moraes, 2016).

Há habilidades que são necessárias ao convívio em sociedade e estas devem, também, ser adquiridas no ambiente escolar, como por exemplo a capacidade de fazer escolhas. Segundo Goergen (2017) formar indivíduos moralmente diz respeito à formação de um ser crítico e reflexivo, sendo assim,

oportunizar que a criança faça escolhas também permite que ela crie mecanismos de autorregulação, sendo esta uma das funções do controle inibitório.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é buscar possíveis relações entre o desenvolvimento do juízo moral e o controle inibitório em crianças do segundo ano do ensino fundamental, entre 07 (sete) e 08 (oito) anos de idade, a partir de entrevistas e testes realizados por meio de instrumentos psicológicos pré-estabelecidos.

Como objetivos específicos, define-se:

- Avaliar o controle inibitório em crianças de sete a oito anos de idade;
- Avaliar o desenvolvimento moral em crianças de sete a oito anos de idade;
- Buscar as relações existentes entre Controle Inibitório e Desenvolvimento moral; e
- Buscar as implicações dessas relações no processo de aprendizagem escolar.

Para tanto, a pesquisa está organizada em seções que buscam situar o leitor de forma clara e progressiva: a fundamentação teórica apresenta as principais concepções e referenciais que sustentam o estudo, abordando as relações entre desenvolvimento moral e controle inibitório à luz de teóricos clássicos e contemporâneos; a metodologia detalha os procedimentos da pesquisa qualitativa, incluindo participantes, instrumentos de coleta de dados - o método clínico-piagetiano e testes neuropsicológicos – assim como os procedimentos éticos; a apresentação e discussão dos resultados buscam esclarecer e discutir os resultados obtidos a partir da coleta de dados e, por fim, as considerações finais pretendem uma conclusão do trabalho de pesquisa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica apresentará as principais concepções e referenciais que sustentam esta pesquisa, abordando posteriormente as relações entre desenvolvimento moral e controle inibitório à luz das contribuições de teóricos clássicos e contemporâneos. Serão destacados aspectos ligados ao juízo moral e à autorregulação cognitiva, considerando a importância desses processos para a compreensão do desenvolvimento infantil e para a prática educativa. Dessa forma, este capítulo busca oferecer uma base conceitual sólida para interpretar e analisar os dados obtidos, alinhando-os às perspectivas teórico-metodológicas que orientaram o presente estudo.

2.1 O DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL EM PIAGET

O movimento da Escola Nova, permitiu que as ideias de Jean Piaget adentrassem o Brasil, já que tal movimento se opunha à escola tradicional, que na época tinha forte influência no país. Vasconcelos (1996) afirma que a escola é um local propício à formação de indivíduos¹ autônomos que constroem uma sociedade democrática e igualitária, dessa forma, aderiu-se à teoria de Piaget como forma de comprovar, cientificamente, que seria sim possível uma educação para a autonomia.

Piaget mostrou a possibilidade de pesquisar e compreender a moralidade humana em uma época que tal tema era discutido apenas pelo campo filosófico, e dessa forma, inicia um método da construção da moralidade, além de ressaltar vários aspectos da moralidade, através das suas pesquisas. O autor evidencia ainda “[...] que a moralidade é construída e tem um desenvolvimento partindo da

¹ Um indivíduo é aquele que se diferencia dos outros, com características próprias que o tornam inconfundível em relação a outros seres, possuindo uma unicidade específica. Dessa forma, o termo pode ser aplicado tanto a pessoas quanto a outros seres (Ullmann, 2009). Já o termo sujeito é o indivíduo submetido a uma possibilidade de ser sujeito, com formações discursivas próprias dessa condição. Ele assume um discurso específico esperado em função das posições sociais que ocupa e das forças de poder que o cercam em todas as direções, um poder que é exercido sobre ele e que ele também exerce, inclusive ao adotar um discurso (Esteves, 2018). Apesar de haver distinções conceituais entre os termos mencionados, este trabalho não se propõe a explorá-las, dessa forma, serão utilizados como sinônimos.

anomia, à heteronomia e alcançando a autonomia [...]” (Menin, 2017, p.353).

Assim, no processo de construção do conhecimento há momentos, postos por Piaget, de assimilação, equilíbrio e acomodação, e é através desse sistema de organização interna que o sujeito se adapta ao meio em que vive. A assimilação é o momento em que o indivíduo está entendendo e interpretando aquele fato ou conhecimento, incorporando aquela informação às suas estruturas, e precisa utilizar mecanismos internos para isso. Na acomodação, após o indivíduo assimilar as informações, é necessário que mude algumas estruturas que já existem para acomodar aquele novo conhecimento, chegando ao equilíbrio. Quanto ao desenvolvimento moral, segundo o autor, esse processo ocorre da seguinte maneira:

As primeiras formas de interpretação (assimilação) que a criança faz da moral adulta são decorrências das estruturas mentais que a criança possui. Estas ainda não lhe permitem uma apropriação intelectual racional do porquê das regras: portanto, a criança acredita serem boas porque impostas por seres vistos como poderosos e amorosos (pais). Mas, por que “milagre” se desenvolverão estruturas mentais capazes de uma apreciação racional das “verdades” emitidas pelos adultos? Ora, por um novo tipo de interação social - a cooperação – para a qual as antigas estruturas serão insuficientes. Este tipo de interação, promovido em grande parte pelas relações das crianças entre si, vai exigir um trabalho de acomodação, portanto, de modificação das estruturas anteriores. Se esta acomodação não for exigida, a criança permanecerá acreditando no caráter absoluto das regras morais, e na sua legitimidade proveniente da autoridade de quem as impôs (La Taille, 1994, p. 18).

Dessa forma, pela criança ter o pensamento egocêntrico, suas estruturas mentais ainda não permitem que ela se aproprie das regras de forma mais racional, de forma a entender seu significado e sua importância. O egocentrismo infantil faz com que a criança não “se coloque no lugar do outro”, e acredite que o mundo é apenas da forma como ela mesma enxerga, sendo assim, não diferencia seu ponto de vista do ponto de vista de outro indivíduo e nem estabelece relação entre eles.

Piaget (1994, p.23) afirma ainda que “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o sujeito adquire por essas regras.” e aponta a importância do sistema de regras para o desenvolvimento moral, além de apontar que o mais importante é o motivo

pelo qual o indivíduo aceita este valor e não aquele, e não a necessidade de possuir um valor moral ou outro (Vinha, 2000), ou seja, “[...] importa mais do que as regras que um sujeito aplica para sua vida, o motivo pelo qual as adota [...]” (Leite, 2020, p.36). O fundamento do respeito às regras é o respeito às pessoas e no início da vida isso ocorre com as figuras de autoridade e posteriormente aos iguais. Assim, há dois aspectos que se complementam

O primeiro deles está ligado à sua dimensão cognitiva, à capacidade de compreensão e conhecimento das regras, ao saber moral. Mas há, também, uma dimensão afetiva da moralidade, relativa ao querer moral; ao respeito que nos motiva a agir de acordo com as regras morais (Baggio, 2019, p.23).

Quanto à formação das regras Piaget (1994) destaca dois fenômenos que são a prática e a consciência de regras. A prática de regras é o jeito que crianças, em idades diversas, praticam as regras e normas existentes; e a consciência das regras é a forma como elas pensam sobre a obrigatoriedade de cumprir ou não essas determinadas regras. Assim, na prática das regras, o autor aponta quatro estágios de desenvolvimento, que são: 1) motor, 2) egocêntrico, 3) cooperação e 4) codificação das regras.

O estágio motor é característico dos primeiros 18 meses de vida da criança, e é o momento em que ela manipula os objetos para explorá-los e, dessa forma, se adaptar. Já o estágio egocêntrico, que vai dos 2 aos 6 anos de idade, é o momento em que as crianças aceitam de bom grado as regras e ordens vindas de adultos ou outras crianças maiores, no caso dos jogos - já que este foi o foco dos estudos do autor na sua principal obra sobre a moralidade - já que imitam as crianças mais velhas jogando, crendo que estão interagindo quando na verdade jogam apenas para si. Piaget (1994) afirma que nessa fase do jogo, chamada de jogo egocêntrico, a criança acredita que imitando de forma esquemática o jogo dos maiores, conhece toda a verdade presente no jogo, sendo cada um jogando por si, mas em comunhão com os mais velhos.

No terceiro estágio, que vai dos 7 aos 12 anos em média, já surge uma necessidade de realmente compreender todas as características do jogo, com uma vontade específica de fazer regras que sejam de comum acordo para todos,

para que possam jogar da mesma maneira. Aqui, o jogo se torna social, já que é nesse momento que se pode observar a cooperação entre os jogadores. E no quarto e último estágio, o que predomina é o interesse pela regra em si, ou seja, jogam pelo prazer de disputar e, de forma mais complexa, interagir entre si de acordo com as regras estabelecidas. É o momento em que se interessam por formular as regras, já que possuem agora a consciência coletiva das mesmas (Leite, 2020).

Já em relação à consciência das regras, os momentos desse desenvolvimento são: anomia, heteronomia e autonomia.

A anomia, como sendo o primeiro momento, é também conhecida como desenvolvimento pré-moral, e se faz presente nos dois primeiros anos de vida, antes da linguagem e é o período menos explorado, se comparado com os outros dois. Se caracteriza pela ausência das regras e consequentemente não há o sentimento de dever sobre o cumprimento delas. É o momento em que se adquire hábitos comuns às regras individuais, com o objetivo de satisfazer o próprio prazer. Como aqui se encontra o egocentrismo mais radical, a existência das normas e regras ainda não faz parte do seu entendimento (Leite, 2020). Para que seja possível observar a existência das regras existem dois fatores: de ordem cognitiva, é necessário que haja um julgamento ou uma consciência da regularidade; já de ordem afetiva, diz-se que a regra deve vir acompanhada do sentimento de obrigação para com a mesma, e a regra motora não satisfaz essas condições.

Diante de um brinquedo, por exemplo, mesmo que haja uma certa regra para brincar ou jogar, a criança nesse estágio, quando bebê, o manipula simplesmente com propósitos motores. Crianças ainda pequenas, mas “em processo de aquisição da linguagem”, utilizam esses brinquedos “como plataforma de projeção de simbolismos individuais, que se sucedem de acordo com seu desejo momentâneo.” (Baggio, 2019, p.25). No segundo caso, os objetos são utilizados simbolicamente, assim, são assimilados afetivamente e podem estar em qualquer brincadeira ou contexto que a criança deseje.

Na heteronomia, que vai dos dois aos nove anos em média, ocorre uma relação entre o egocentrismo e a coação do adulto em relação à criança, ou seja,

os adultos impõem determinadas regras e as crianças as aceitam pois além do temor há também o afeto devotado a esse adulto. Assim, nesse momento, as regras são obrigatórias e necessárias de serem cumpridas, porém ainda não são próprias da criança, pois vem do exterior dela. A criança acredita que as regras são imutáveis e que as consequências das ações são uma forma de avaliar a responsabilidade das mesmas, não considerando a intenção do indivíduo naquela ação.

Esse momento é baseado na obediência às regras e é uma moral tida como superficial, pois a criança não compreende as regras, mas as segue pelo respeito que tem por quem as ordenou. Pode-se dizer que há duas formas de heteronomia: a espontânea e a reativa. A primeira ocorre pela limitação da estrutura de pensamento infantil e se dá mesmo que a criança não estabeleça relações autoritárias, já a segunda se dá através da relação entre o pensamento infantil e a coação do adulto que vai reforçar o egocentrismo e o realismo² (Baggio, 2019). A coação é necessária para que a criança tenha uma primeira noção das regras sociais e do certo e do errado porém,

[...] quando falamos em ‘coação necessária’, não estamos dizendo que as crianças devem ser submetidas aos desmandos de pais e professores, mas que precisam passar pela imposição de certas regras e normas, ainda que inicialmente não as entendam (Lepre, 2019, p.13).

É um período de transição entre ações individuais e ações realmente socializadas e Piaget (1994) afirma que o sentimento de obrigação indica o início do processo de socialização. Na heteronomia, a criança muda suas concepções e ideias facilmente, a partir de pressões externas ou desejos momentâneos, e “essa instabilidade de seus juízos morais se reflete na qualidade de suas relações e limitam, portanto, sua capacidade de cooperar verdadeiramente com seus iguais e agir de maneira mais autônoma” (Baggio, 2019, p.28).

O principal problema envolto na heteronomia é o não questionamento

² O realismo é um conceito que vem da imposição, que considera os deveres e os valores, como permanentes. Uma das características do realismo, segundo Piaget (1994), é a relação existente entre o dever e a heteronomia, que resulta na obediência de forma não consciente, na possibilidade de a regra não ser moral e na dificuldade em entender e exigir condições de autonomia.

das regras e obediência à autoridade, pois nem toda ordem é boa ou moral, podendo assim, levar malefícios a outras pessoas. Considera-se então, tendo por base os escritos de Immanuel Kant, que “Para que uma lei possa ser universal ela deve garantir a dignidade humana, a manutenção do pacto civilizatório e a busca de uma vida boa para todos” (Lepre, 2022, p.304).

Já na autonomia, que se espera que ocorra por volta dos dez anos de idade, o sujeito é governado por si mesmo, ou seja, as regras são internas e realizadas por convicções próprias, tendo em vista que o exercício da liberdade é algo que também precisa ser aprendido e constitui um dos principais objetivos da educação moral na proposta de Piaget (Lepre, 2019). A autonomia porém, é possível apenas por meio da cooperação, tendo sua origem nas relações democráticas, e segundo Vinha (2000, p.89) o ambiente deve proporcionar a troca e oferecer oportunidades para que as crianças se responsabilizem e tomem decisões, além de expressar seus pensamentos de forma livre e assim estabelecer regras e relações. Pois o respeito mútuo depende de relações de cooperação estabelecidas, já que “[...] a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares.”

O epistemólogo discorre sobre a força que existe entre a relação entre os iguais e o quanto a mesma, se baseada na cooperação, pode favorecer o desenvolvimento. Assim, destaca a descentração, sendo este, um conceito essencial que explica a passagem da moral do dever para a moral do bem. Somente quando a criança ou adolescente descentra-se nas interações, através da cooperação, é que entende os ajustes necessários que devem ocorrer entre as suas perspectivas e as dos demais, portanto, nas relações de cooperação entre indivíduos, a descentração é indispensável para o desenvolvimento moral.

Como afirma Piaget (1932/1994) existem as relações de coação e de cooperação, sendo que na primeira os adultos, ou aqueles considerados com maior autoridade, definem as regras, de forma unilateral, e exigem a submissão das crianças, definindo as sanções consideradas adequadas por eles, quando as regras não são obedecidas. Já nas relações de cooperação existe uma troca afetiva entre adultos e crianças, a partir da existência do respeito mútuo e diálogo, em que as regras e normas de convivência são definidas em conjunto.

A cooperação é condutora da formação da personalidade verdadeira e à submissão às regras que são reconhecidas como boas (Piaget, 1996)

A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva (Piaget, 1994, p.250).

Se as relações de coação perpetuam a heteronomia e mantém os indivíduos presos à autoridade, as relações de cooperação estabelecida entre as crianças têm o efeito contrário e “[...] estimulam o desenvolvimento da autonomia moral e de concepções mais elaboradas de justiça” (Baggio, 2019, p.33).

Ainda dentro do desenvolvimento moral, Piaget (1994) aponta a Responsabilidade objetiva e a Responsabilidade subjetiva, uma vinda da criança mais nova e outra de crianças mais velhas, respectivamente. “A responsabilidade objetiva se dá quando a criança não julga os atos por sua intenção, e sim, por suas consequências. Já na responsabilidade subjetiva a criança passa a levar em conta a intencionalidade dos atos” (Leite, 2020, p.45).

O juízo moral infantil evolui de forma a eliminar o realismo e construir formas mais objetivas de pensar. A criança, inicialmente, julga as ações mais literalmente porém, a partir das relações que estabelece mutuamente, começa a utilizar da responsabilidade subjetiva e é nesse momento que começa a considerar as intenções dos atos. Baggio (2019, p.32) afirma que “Para a criança que está na heteronomia, portanto, quebrar dez copos sem querer é considerado mais grave do que quebrar um copo intencionalmente.” Diz ainda que o juízo moral dela “[...] tende a considerar apenas a consequência material das ações, mais evidente, do que a intenção que as move.”, isso chama-se realismo moral.

Quando passa a considerar as intenções é o momento em que julga pela responsabilidade subjetiva e não mais por responsabilidade objetiva porém, em ambientes autoritários, esse realismo moral, se reforçado pelos adultos, pode

permanecer e se tornar um empecilho para o alcance da autonomia.

[...] não podendo fazer a separação entre o que é certo e o que é criticável na atitude dos pais, não podendo julgar objetivamente os pais, dada a 'ambivalência' de seus sentimentos a respeito deles, a criança, em seus momentos de afeto acaba, interiormente por dar razão à autoridade. Tornando-se adulta, só muito excepcionalmente conseguirá desfazer-se dos esquemas afetivos assim adquiridos e será tão estúpida com seus próprios filhos quanto o foram com ela (Piaget, 1932/1994, p. 152-153).

Piaget (1932/1994, p.114) também adentra nos estudos sobre a mentira, com a intenção de se aprofundar nas avaliações feitas pelas crianças, e afirma que “[...] a tendência à mentira é uma tendência natural, cuja espontaneidade e generalidade mostram quanto ela faz parte do pensamento egocêntrico da criança”. Nesse sentido, o autor analisou a essência da mentira e seus impactos materiais e, inserido nesse contexto, revela-se a responsabilidade objetiva e subjetiva, tratadas acima.

A criança não mente propositalmente, ela apenas interpreta a realidade em função dos seus desejos próprios e suas fantasias, e até 7/8 anos de idade, ela não sente a necessidade de falar a verdade, pois mente da mesma forma como brinca, não há nenhum obstáculo interior.

Piaget aponta ainda, três fases da mentira. A primeira é puramente realista, assim a criança acredita que a mentira é não dizer a verdade e define como “nome feio”, a entende como uma “falta moral que se comete através da linguagem” (Gomes; Chakur, 2005, p.36). Isso ocorre porque o adulto repreende a criança da mesma maneira quando ela diz palavrões, o que leva a criança a estabelecer uma conexão entre as duas situações, considerando ambas como mentiras assim, a proibição de mentir se mantém devido à pressão do adulto, tornando a mentira algo externo à consciência da criança. Nessa fase predomina a Responsabilidade Objetiva, pois a criança relaciona a mentira com a punição, ou seja, se não há punição então pode-se mentir. Nesse período a mentira também se conecta com a gravidade proporcionada, desta forma a pior mentira é a que menos tem relações com a realidade.

Na segunda fase a mentira é uma falta em si, já que a criança não diferencia um erro involuntário de um intencional e mesmo sem punição, a

mentira ainda permanece como uma mentira. O entendimento das diferenças entre erro e mentira só ocorre quando a criança entende o conceito de práticas intencionais e práticas involuntárias, o que caracteriza a terceira fase, em que a mentira é entendida como uma afirmação que é falsa de forma intencional, nesse contexto, a mentira é incoerente à confiança e ao respeito mútuo. Aqui, a pior mentira é aquela que atinge seus objetivos, ocorrendo uma diferenciação entre a mentira, o erro e o exagero (Gomes; Chakur, 2005). Piaget (1932/1994) reforça que a intenção prevalece em contextos cooperativos.

Somente com a cooperação e a superação do egocentrismo é que será possível que a criança aos poucos compreenda a necessidade da regra de não mentir, ou seja, quando o respeito mútuo tiver primazia sobre o respeito unilateral e seus julgamentos não estiverem mais pautados na responsabilidade objetiva, ou seja, em função das consequências materiais do ato (Gomes; Chakur, 2005, p.36).

Chakur (2002) resume as três fases da mentira de Piaget, da seguinte forma: na fase I a mentira é definida como “nome feio” e o critério da gravidade da mentira é a punição, ou seja, se não há punição pode-se mentir, na fase II a mentira é uma falta em si e inclui-se até mesmo os erros voluntários, e permanece mesmo havendo punições, já na fase III a mentira é uma afirmação que é falsa intencionalmente, e se concebe como uma falta pois é oposta da confiança e afeição mútua.

Assim, a verdade não interessa para a criança enquanto a mesma se encontra no egocentrismo, pois nesse período sua atenção se volta em satisfazer suas fantasias. Dessa forma, a verdade só se torna uma exigência quando a criança se tornar capaz de se colocar no lugar do outro, e “a veracidade deixa, assim, pouco a pouco, de ser um dever imposto pela heteronomia para tornar-se um bem encarado como tal pela consciência pessoal autônoma” (Piaget, 1932/1994, p.139).

O autor apresenta ainda, em seus estudos, o sentimento de justiça que as crianças desenvolvem através das ações dos mais velhos e através, principalmente, do respeito mútuo entre seus pares. Existe a noção de justiça retributiva e distributiva, como também a noção de justiça imanente, sendo esta última presente em crianças menores, que acreditam nas sanções que emanam

das coisas, mas diminui quando a criança tem experiências que envolvem justiça nas suas relações. A justiça retributiva está ligada às sanções de dois tipos, segundo Piaget (1994): a expiatória e a por reciprocidade. Esta tem relação com a ação cometida, sendo proporcional à gravidade da mesma, já aquela se relaciona com as ordens da autoridade e não à ação praticada. As sanções por reciprocidade são as que têm relação direta com o delito cometido e as sanções por expiação não tem relação com o delito cometido. Sua intenção é fazer com que o indivíduo, de certa forma, sofra um tipo de consequência, que nada tem a ver com o fato.

Sanção expiatória é produto da coação, e tem em si a ideia de que quem comete a injustiça deve sofrer. Nesse tipo de sanção a punição não necessariamente precisa ter relação com o ato cometido podendo ser até mesmo arbitrária e/ou antinatural (Baggio, 2019). Porém, alguns adultos, professores e/ou responsáveis, acreditam que quanto mais o sofrimento causado, maior é o entendimento da criança sobre aquele ato e menor será a chance de que o delito seja novamente cometido, porém o efeito pode ser contrário, despertando o sentimento de insatisfação, mágoa, injustiça e até mesmo vingança. Esse tipo de sanção não oferece oportunidade para que a criança entenda o motivo e significado dos seus atos (Vinha, 2000). Tanto que, segundo Piaget (1932/1994), a sanção expiatória nem existiria se não fosse a interferência do adulto.

A sanção por reciprocidade deve ser priorizada acima das sanções por expiação, pois implica em uma consequência relacionada ao ato cometido e muitas vezes até mesmo utiliza da consequência natural da ação. E apesar de ainda ser coercitiva, oferece artifícios para que a criança consiga observar o ponto de vista das demais pessoas envolvidas e com a mediação do adulto, conduz esse olhar para a existência de perspectivas diferentes sobre a mesma situação. Quando a sanção não é justa, o que a criança aprende é que o que impera é o respeito unilateral e essa coação adulta pode gravemente prejudicar o desenvolvimento do sentimento de justiça infantil (Leite, 2020), já que “[...] uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta” (Piaget, 1994, p.157).

Crianças menores acreditam ser justo aquilo que vem da autoridade, confundindo-a com uma lei imposta pelos adultos. Já crianças maiores julgam conforme critérios de igualdade, pois “ela não age mais em função do medo, mas para preservar os laços de solidariedade que a une com seus iguais” (Baggio, 2019, p.35). No entanto, nas análises realizadas por Piaget (1994), notou-se que as crianças geralmente se utilizam de sanções por reciprocidade, como por exemplo excluir do jogo um parceiro que esteja trapaceando e/ou jogando contra as regras, e quanto ao desenvolvimento da noção de justiça, a partir das respostas das crianças, destaca-se três períodos: (1) a justiça retributiva que vai até 8 anos de idade, e que acontece a partir da ordem dos adultos. (2) o igualitarismo progressivo, entre oito e onze anos, que acontece com o desenvolvimento da igualdade e da autonomia e (3) o último período, a partir dos onze anos, quando não se usa a mesma sanção e da mesma forma para todos. A regra exterior se coloca na consciência da criança a partir das sanções, ou seja, pela censura ou pelos castigos. São aqui como uma consequência obrigatória da desobediência. Já nas regras de cooperação, a infração provoca tão somente a quebra ou abalo dos laços de solidariedade (Piaget, 1996).

Portanto, segundo o autor, é possível fazer desenvolver a disciplina e a responsabilidade sem a necessidade de punições expiatórias. As relações de cooperação são o suficiente, pois esse tipo de relação traz consigo o sentimento de respeito à regra, já que uma censura ou o isolamento moral, como consequências de atos cometidos, colocam o indivíduo na disciplina comum. Já a punição e recompensa fazem parte da heteronomia, pois a regra é exterior ao indivíduo e para que seja cumprida precisa ser castigado pelo não cumprimento ou recompensado pelo contrário. A autonomia não necessita de tais procedimentos. Porém, mesmo que as sanções por reciprocidade sejam mais evoluídas que as sanções expiatórias, ainda podem ser cruéis, e para a criança alcançar um nível maior de desenvolvimento, o indivíduo precisa não repetir mais a ação infratora e entender as consequências dela. Assim, em estágios mais maduros, as sanções se tornam desnecessárias (Baggio, 2019).

A igualdade e autoridade interferem de forma direta no desenvolvimento da criança, em relação à noção de autoridade adulta e de justiça que a criança

tem. Assim

as atitudes, vivências e práticas das crianças devem ser, portanto, valorizadas pelo adulto e deve-se estimular o respeito mútuo por meio das relações de cooperação entre seus pares para que a autonomia moral seja, assim, alcançada (Leite, 2020, p.47).

Piaget (1994) aponta que o respeito mútuo e a solidariedade são a base fundamental para que seja possível a criança compreender e desenvolver o sentimento de justiça. Já que “[...] é importante associar uma regra a um bem-estar e às consequências do não cumprimento dessa regra. Tem de haver sentido na existência da regra, para um bom convívio social” (Vinha, 2000, p.19).

Ainda que Piaget não tenha realizado estudos específicos sobre a escola e a educação moral nesse espaço, suas pesquisas revelam um grande potencial para a atuação docente voltada à promoção do juízo moral dos estudantes na escola.

2.1.2 – O desenvolvimento e a educação moral na escola

No Brasil surgem, por meio do Decreto-Lei N.869 de 1969, as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo dos Problemas Brasileiros. Esse decreto era autoritário e seu principal objetivo era a obediência, tendo em vista que a educação moral era vista como uma doutrina e, dessa forma, não era discutível. A obrigatoriedade dessas disciplinas tinha o objetivo de validar e perpetuar o modelo social da época, inserindo nos indivíduos ideais nacionalistas e segregacionistas, com a justificativa de que seriam essenciais para garantir a ordem e o progresso (Lepre, 2019). Apenas em 1993, é que essas disciplinas deixaram de ser obrigatórias nas escolas, e a Lei n.8.663 previa que os objetivos dessas matérias, bem como sua carga horária fossem incorporadas às disciplinas de Ciências Humanas e Sociais.

A Educação Moral e Cívica foi, assim, desaparecendo das escolas, porém, mesmo durante um tempo as discussões sobre moralidade não foram abordadas em ambientes educacionais, tendo em vista o caráter sensível que o tema trazia juntamente com sua bagagem histórica da ditadura. A família, então,

se torna a única instituição responsável pela educação moral, porém, por ser uma organização privada “[...] tende a superproteger a criança reforçando, muitas vezes, atitudes que não são adequadas a situações sociais[...]” (Lepre, 2019, p.6), tendo em vista que “[...] a moral também deve valer para o espaço público” (La Taille, 2009, p.231).

Assim, em 1997, surge a primeira edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que detinha conteúdos para o 1º ciclo do Ensino Fundamental, e neste documento foram inseridos conteúdos transversais, dentre eles a Ética, ou Educação Moral. O tema foi escolhido tendo como uma das bases a urgência social, considerando-se também o aumento da indisciplina e violência no ambiente escolar.

Tendo em vista as novas necessidades, La Taille (2009) questiona: vivemos tempo de crise de valores ou tempo de valores em crise? Nesse contexto, a crise de valores está expressa nos índices de violência, na irresponsabilidade e perda de sensibilidade com o outro, além do aumento do crime e do *bullying*. Porém, neste pensamento, a sociedade ainda se mantém sobre os pilares da liberdade, solidariedade e fraternidade. Já os valores em crise se dão, não pelo desaparecimento de valores, mas por uma nova interpretação que se faz deles, e indica novas formas de se relacionar, a valorização de determinadas virtudes e o surgimento de novas inquietações éticas.

Assim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, de 2013, o tópico Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos aparece como uma forma de demonstrar preocupação com a formação ética. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017, que se define como um documento norteador das aprendizagens essenciais que os alunos devem adquirir ao longo da Educação Básica, em suas competências gerais, destacam-se duas que fazem referência a uma educação ética.

Os documentos e projetos educacionais inserem, mesmo que ainda insuficientemente, tópicos que abrangem alguns pontos sobre a ética porém, é imprescindível o entendimento de que professores são também indivíduos em constante construção, e além das formações que devem ser realizadas com esse

público, deve-se considerar a pluralidade de ideias, ideologias e formas de ser e agir, para que se possa ter, mais integralmente e de forma mais eficiente, a ética sendo colocada em prática em sala de aula pois, crianças e jovens não devem receber aulas de moral, mas sim experimentar a moralidade em todos os contextos e espaços dentro do ambiente escolar (Lepre, 2019).

Piaget (1996) afirma que a educação moral tem como objetivo principal a constituição de personalidades autônomas, que são aptas a cooperar, porém, apesar da psicologia reconhecer a existência de duas morais presentes na criança, muitos agentes educacionais utilizam a educação moral que se fundamenta apenas no respeito da criança pelo adulto, e acabam negligenciando parte dessa educação.

Das técnicas utilizadas, o mais conhecido é o procedimento que se utiliza do respeito unilateral, em que o adulto impõe as regras a partir de uma coação, seja ela material, ou espiritual e é encontrado principalmente dentro das estruturas familiares. Como exemplo, apresenta-se aqui a obra “A Educação Moral” de Durkheim que mostra um modelo de pedagogia moral que se baseia na autoridade e para esse autor existem 3 elementos que são responsáveis por constituir a moralidade, 1) O espírito de disciplina - a moral, sendo um sistema de regras impostas, deve ser respeitada pela criança. 2) o apego aos grupos sociais - o elo social é uma necessidade da moral, por isso, a solidariedade deve ser cultivada nas crianças. 3) a autonomia da vontade - a regra é posta pela pressão do grupo social, porém, ser realmente autônomo é não se libertar dessa pressão, mas entender que ela é necessária e, assim, aceitá-la de própria vontade.

Como exemplo disso, cita-se o método verbal, que há tempos as escolas acreditam que apenas passar a informação oralmente seja necessário para fazer com que a criança aprenda e, assim também, é o pensamento de alguns moralistas, que se utilizam do discurso, apenas, para educar a consciência infantil. Aqui cita-se a lição de moral e as conversações morais, estas se iniciam com o relato de histórias pré-selecionadas e a lição surge com a reflexão delas, feita em conjunto, porém, os métodos orais, inevitavelmente, têm sua base no respeito unilateral. Assim, em sala de aula é comum professores utilizarem de

sanções expiatórias ou os próprios sermões, e isso desfavorece o avanço para a autonomia, pois esses artifícios provêm da coação do adulto e respeito unilateral.

O outro, é o método ativo de educação moral e nesse método ativo, dentro das escolas, as matérias não são meramente repassadas ou impostas, mas são descobertas pelas crianças através de investigações feitas por elas mesmas, de forma espontânea. Na escola ativa, a educação moral não é posta através de uma matéria, ela faz parte de todo o sistema e organização da instituição.

A colaboração é sempre uma forma de se trabalhar, já que nas escolas tradicionais cada um faz por si e “a classe, desse modo, nada mais é que uma soma de indivíduos e não uma sociedade” (Piaget, 1996, p.21). Acredita-se que o respeito mútuo é uma forma fecunda de se fazer desenvolver moralmente as crianças, então a colaboração e cooperação no trabalho é, nesse contexto, “o procedimento mais fecundo da educação moral” (Piaget, 1996, p.21).

A inspiração para os procedimentos ativos se baseia na noção conhecida como *self-government*, “um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns” (Piaget, 1934/1998, p.126). Pois

[...] quando as crianças são continuamente governadas pelos valores, crenças e ideias de outros, elas desenvolvem uma submissão que pode levar ao conformismo irrefletido na vida moral e intelectual. Elas não serão motivadas a questionar, analisar ou examinar suas próprias convicções. Toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia (Leite, 2020, p.49).

Assim, as crianças aprendem por si próprias, pois para que seja possível entender e internalizar o sentido de solidariedade, disciplina e responsabilidade, a escola oferece possibilidades para que as crianças tenham a experiência direta da realidade e discutam entre si as leis que a constituem, já que “o *self-government* contribui para desenvolver ao mesmo tempo a personalidade do aluno e seu espírito de solidariedade” (Piaget, 1943/1998, p.126). E, independente do domínio, o método ativo não impõe, através de autoridade, o

que a criança pode descobrir por si mesma e oferece um ambiente infantil, em que a própria criança faça as experiências que deseja.

Em relação aos dois tipos de regra, do respeito unilateral, que é externa, e a regra vinda do respeito mútuo, que é a interna. “[...] a criança considera, é verdade, a primeira como sagrada e intangível, mas não a aplica como à segunda, isto é, com sua personalidade por inteiro” (Piaget, 1996, p.13). Assim, o respeito mútuo é como um equilíbrio e professores e responsáveis devem também fazer o possível para replicarem relações de cooperação, assim como deve ser com as crianças, mesmo que não se deva negligenciar nenhuma das morais infantis, tanto o respeito unilateral, quanto o mútuo.

Cita-se também, nesse contexto, o ambiente sócio moral como um dos importantes critério para que a moralidade autônoma seja construída, através da reciprocidade e respeito, assim, DeVries e Zan (1998, p.17) conceituam o ambiente sócio moral como “[...] toda rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar do sujeito. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras.” Lepre (2001) afirma que respeitar regras que tenham como base a cooperação e princípios democráticos, pode indicar autonomia, porém, obedecer às regras a partir da coação, pode ser um sinal de heteronomia, já que os indivíduos nessa etapa do desenvolvimento moral, tendem a não questionar a liderança e colocam em prática suas ordens sem consciência crítica sobre elas.

Tendo isso em vista, todas as relações cultivadas dentro do ambiente escolar podem ser fonte de autonomia ou de heteronomia, assim, uma das mais importantes relações que a criança estabelece é com o seu professor, e essa relação deve se basear no respeito mútuo e ser cooperativa (Leite, 2020). Porém, as escolas não priorizam o respeito mútuo, a construção de autonomia, nem incentivam a cooperação, e por isso, as crianças que o fazem são muitas das vezes consideradas indisciplinadas (Lepre, 2001). Aquino (2011) define indisciplina como um conjunto de práticas que transgridem os protocolos do ambiente escolar, que causam efeito imediato na relação entre professor e aluno.

Assim, reflete-se que muitas das práticas consideradas indisciplinadas, podem ser reações a normas e regras que não fazem sentido ao estudante.

Dessa forma, “[...] crianças e adultos que estejam em processo de autonomia crescente podem tender a questionar mais e resistir às regras e normas arbitrárias que, muitas vezes, são adotadas pelas escolas” (Lepre, 2022, p.295). E “ainda que a indisciplina escolar seja uma expressão particular, via de regra, traduz o que ocorre no âmbito coletivo” (Boarini, 2013, p.123).

Assim, a relação dos estudos da psicologia moral e dos estudos da educação será sempre necessária, já que o diálogo dessas duas áreas se faz imprescindível na construção de ações pedagógicas “[...] voltadas às aprendizagens e ao desenvolvimento integral dos seres humanos, o que, certamente, inclui a dimensão ético-moral” (Lepre, 2019, p.19).

Por fim, como a psicologia moral e a educação dialogam para promover o desenvolvimento ético e social, as funções executivas desempenham um papel fundamental no suporte a esses processos, sendo essenciais para a regulação de comportamentos, a tomada de decisões e a adaptação a novas situações. Essas funções incluem habilidades cognitivas como planejamento, flexibilidade mental e controle inibitório, que ajudam na execução de ações necessárias para atingir objetivos de forma eficaz.

O controle inibitório, como uma das principais funções executivas, é crucial para a regulação emocional e a inibição de impulsos que possam interferir em ações alinhadas a valores morais; no entanto, o conceito de funções executivas vai além do controle inibitório e envolve uma rede complexa de habilidades que facilitam a aprendizagem e o comportamento ético. Desse modo, o tópico a seguir abordará mais detalhadamente as funções executivas e o papel específico do controle inibitório nesse contexto.

2.2 AS FUNÇÕES EXECUTIVAS

As Funções Executivas (FE) são geralmente descritas como o conjunto de competências e habilidades que nos possibilitam realizar as ações necessárias para alcançar um objetivo (Garon; Bryson; Smith, 2008; Lezak, 1995).

2.2.1 Teorias e características gerais

Há quatro abordagens explicativas das funções executivas, segundo Uehara, et. al. (2013). A primeira delas é a cognitivista, que se popularizou com o advento da cibernética, por volta da década de 1950, já que os modelos de processamento de informação se tornaram mais populares e eram vistos como uma alternativa à perspectiva behaviorista sobre o comportamento humano. Assim, a psicologia cognitiva e o processamento de informações forneceram novos aportes para a compreensão das funções executivas, ao explorarem os processos mentais sob uma perspectiva computacional (Baddeley; Hitch, 1974; Norman; Shallice, 1986; Stuss; Benton, 1986)

Atualmente, nessa abordagem umas das teorias mais influentes é a de Broadbent (1958) que serviu de base para diversos estudos sobre os processos atencionais nos anos seguintes. Embora os cognitivistas não tenham desenvolvido suas teorias de processamento de informação utilizando o termo "funções executivas", estas desempenham um papel central nos estudos dos processos executivos. Os modelos da psicologia cognitiva contribuíram para uma definição mais precisa e um maior refinamento dos constructos psicológicos, além da criação de conceitos-chave que foram posteriormente integrados a outros modelos de funções executivas.

A segunda é a neuropsicológica, com a neuropsicologia, que estuda a relação entre a cognição, o comportamento humano e a atividade do sistema nervoso, tanto em condições normais quanto alteradas. O grande influenciador do conceito de funções executivas é o neuropsicólogo Alexandr Romanovich Luria (1996, 1973) que, a partir de seus achados clínicos, propôs um modelo do funcionamento cerebral dividido em três unidades funcionais. O sistema cerebral seria coordenado por regiões neuroanatômicas e hierárquicas, que, ao interagirem entre si, regulariam todos os comportamentos e processos mentais do indivíduo (Luria, 1973).

A primeira unidade seria responsável por controlar as funções fisiológicas básicas, como a vigília, o tônus cortical, e até mesmo os batimentos cardíacos, e estaria relacionada às estruturas subcorticais. A segunda unidade, seria

responsável por captar, analisar e armazenar informações através dos sentidos, como visão, audição e tato. Essa unidade se relaciona com as áreas posteriores do cérebro, que incluem as regiões parietal, temporal e occipital. Já a terceira unidade seria responsável por programar, regular e verificar as atividades mentais, e compreende, mais especificamente, os lobos frontais.

Embora o conceito de funções executivas não fosse utilizado, a terceira unidade do cérebro teria um papel de autorregulação e monitoramento do indivíduo. Danos a essa terceira unidade funcional causariam dificuldades no planejamento das ações, na formulação de planos, no controle dos impulsos e em outras competências do comportamento humano (Luria, 1966). Luria oferece um olhar mais interconectado do funcionamento cerebral, ele descreve o cérebro e os processos mentais como um sistema integrado, com a noção de unidade funcional sendo central em seu trabalho. Esse conceito representa um marco na compreensão dos processos executivos e ainda influencia as abordagens neuropsicológicas nos dias de hoje.

Lezak (1982) foi o grande responsável por cunhar o termo função executiva, quando apontava quatro domínios: volição, planejamento, ação intencional e desempenho efetivo. A conceituação de funções executivas feita por Lezak (1982) foi crucial para que o termo se popularizasse, e ajudou a unificar os conhecimentos na área, além de orientar as pesquisas sobre o tema na comunidade neurocientífica. Aqui, os estudos que se seguem tendem a ter um caráter mais socioafetivo, pois os resultados de pesquisas, a partir desse momento, obrigaram os pesquisadores a considerarem as emoções nos processos executivos.

A Teoria Localizacionista de Franz Gall, o método anatomoclínico de Paul Broca e o famoso caso de Phineas Gage tiveram grande influência nas investigações sobre a relação entre áreas específicas do cérebro e as funções cognitivas. Para exemplificar, o caso de Phineas Gage é descrito na obra *O erro de Descartes* de Damásio (1996), em que Gage tem seu córtex pré-frontal atravessado por uma barra de ferro. Ele sobrevive e não aparenta ter adquirido nenhuma sequela, porém, depois de um tempo, notou-se que seu comportamento tinha sido comprometido, já que se tornou uma pessoa sem

princípios, e incapaz de tomar decisões coerentes com o ambiente social, o que fez com que ele tivesse uma grave dificuldade em se relacionar. Esse é um exemplo de como prejuízos no lobo frontal prejudicam, não só nos processos cognitivos, mas influenciam também as interações sociais e, até mesmo, a qualidade de vida do paciente.

Barkley (1997) aponta ainda a autorregulação como um componente-chave das FE, e além da inibição do comportamento inclui quatro domínios executivos primários: a memória de trabalho, a autorregulação do afeto, da estimulação e motivação, a internalização da fala e a reconstituição, que se caracteriza como análise e síntese do comportamento. Nesse aspecto, a memória de trabalho é a capacidade de manter e utilizar uma informação guardada, além da noção do tempo e autoconsciência. Já a autorregulação do afeto, motivação e estimulação se caracteriza como a capacidade de se motivar e se envolver de maneira afetiva com algo ou alguém, para um determinado objetivo.

Mais adiante, Zelazo, Qu e Muller (2005) classificam as FE em quentes e frias. Os componentes frios são processos que não envolvem muita emoção e incluem aspectos mais lógicos, como raciocínio lógico e abstrato, o planejamento, a resolução de problemas e a memória de trabalho. Já os processos quentes se relacionam com aspectos emocionais, com os desejos e crenças, e incluem, a regulação da motivação e do afeto, além do comportamento social, a tomada de decisões, as interpretações próprias e o julgamento moral. A neuropsicologia foca principalmente no estudo do funcionamento cognitivo e comportamental em relação à atividade do sistema nervoso, com isso, esse enfoque é considerado um dos que mais influenciaram o conceito de funções executivas.

Já na abordagem psicométrica, as funções executivas, caracterizadas como um componente único ou multifacetado, pôde ser mais aprofundada, o que auxilia em um melhor entendimento sobre o conceito. Miyake et al. (2000), em seus estudos, mostram que a flexibilidade mental, atualização (monitoramento e manutenção de informações) e a inibição são os principais componentes executivos. Além disso, os resultados encontrados evidenciam que, mesmo que

estejam correlacionados, esses três componentes sugerem um caráter unitário e diversificado dessas estruturas.

E a desenvolvimentista, com Piaget sendo um dos pioneiros “[...] na investigação da autorregulação dos processos mentais e emocionais ao longo do desenvolvimento, peça-chave no entendimento do conceito das FE” (Uehara et al., 2013, p.32). Para o autor (como já mencionado no tópico 2.1) a inteligência e o desenvolvimento do pensamento do sujeito, passa por processos de adaptação, caracterizados como assimilação e acomodação. Esses processos são interligados e tendem a buscar um equilíbrio, dessa forma, essa equilibrção cumpre o papel de regular as estruturas cognitivas e estas garantem as condições que são essenciais para a aprendizagem e o desenvolvimento emocional e cognitivo do sujeito (Piaget, 1976).

Atualmente sabe-se que as FE podem ser observadas em crianças já no seu primeiro ano de vida e que se desenvolvem até a idade adulta (Huizinga, Dolan & Van Der Molen, 2006) porém, por muito tempo, acreditou-se que as FE não estavam presentes nas crianças pequenas, já que seu funcionamento é considerado, muitas vezes, silencioso. Nessa perspectiva, Zelazo e Frye (1998) elaboram a Complexidade e Controle Cognitivo, uma teoria que se refere à capacidade que a criança tem em adquirir representação para entender as relações com os objetos, que se tornam, com o passar do tempo, mais complexas. Essa teoria entende que as FE são responsáveis pelas mudanças na complexidade das regras que uma criança consegue criar e usar para resolver um problema. É na pré-escola que essas representações se tornam mais hierárquicas (Zelazo; Craik; Booth, 2004). Ao final desse período, as crianças aumentam sua capacidade de refletir sobre as regras, e inserem elementos conflituosos do conhecimento em um sistema de regras mais elaborado (Garon, Bryson & Smith, 2008).

Por fim, Diamond (2006) elaborou uma abordagem para o desenvolvimento de cada componente das FE, mais especificamente a flexibilidade cognitiva, a memória de trabalho e o controle inibitório. Ela descreve essas funções como a capacidade do indivíduo de superar os comportamentos automáticos, mesmo com a força de uma experiência anterior (Diamond, 1985).

Assim, de modo geral

[...] as FEs são consideradas processos cognitivos de controle e regulação, responsáveis pela interação contínua entre mecanismos comportamentais automatizados [...] e comportamentos orientados para metas específicas[...] (Gomes; Simonetti; Maidel, p.2, 2018).

Se associam com o monitoramento de comportamentos que se voltam para a realização de tarefas ou para atingir certo objetivo (Capovilla; Assef; Cozza, 2007). As Funções Executivas dizem respeito a todo processo de tomada de decisão e execução das mesmas, através de um controle (que ocorre de forma consciente) de estímulos, que se orientam para resolver um problema ou atingir uma meta.

Quanto mais novo o bebê, por exemplo, maior será a sua impulsividade, ou seja, tem uma menor capacidade de recusar um reforço ou prazer imediato em função de um reforço tardio, além de não agir com planejamento direcionado a um certo objetivo (Barkley, 2001). Assim, se comparadas com um adulto, crianças e adolescentes, geralmente, têm menos capacidades inibitórias, visto que o lobo frontal é a última região do cérebro a se desenvolver.

A habilidade de realizar representações abstratas e refletir sobre suas próprias ações se desenvolve de forma crescente, e isso acompanha um aumento do controle de pensamentos, da capacidade de regular comportamentos, seguir regras e planejar e resolver problemas (Blakemore; Chuodhury, 2006). O cérebro tem a capacidade de se adaptar ao ambiente e aprender, isso mostra que o desenvolvimento cerebral ocorre em diferentes etapas da vida e é dinâmico (Blakemore; Frith, 2005).

Quanto às funções anatômicas, destaca-se o Córtex pré-frontal ventromedial (CPFVM), que está ligado às Funções Executivas quentes, tem conexões com o sistema límbico, e se relaciona com o controle de impulsos e inibição de comportamento nocivos (Ardila, 2008). Alvarez e Emory (2006) afirmam que lesões causadas nessa região podem causar apatia, retardo psicomotor e diminuição de interação social. Outra função que está relacionada ao controle inibitório e comportamentos sociais é o córtex orbifrontal (COF). É responsável pela inibição de entradas sensoriais que possam possibilitar a

manifestação de um comportamento que já está em curso (Alvarez; Emory, 2006 e Ardila, 2008). Se a região for lesionada, pode ocasionar impulsividade e comportamentos antissociais.

Barkley (2001) aponta que o controle de impulsos é como um mecanismo de adaptação e é necessário para que se desenvolvam as funções superiores que estabelecem o autocontrole ou aceitar consequências tardias como reforçadores. A principal função do Córtex pré-frontal é controlar impulsos do sistema límbico, fazendo com que os comportamentos manifestados socialmente sejam aceitáveis (Ardila, 2008).

As habilidades metacognitivas não se mostravam, na pré-história, como necessárias para a sobrevivência da espécie. Porém, a convivência em grupo e a necessidade de se entender de estratégias sociais facilitaram a sobrevivência da espécie e estimulam o uso dos lobos frontais, que são regiões cerebrais responsáveis por tais processos (Ardila, 2008), dessa forma, “[...] evidências neurocientíficas acerca da relação entre estruturas corticais e subcorticais indicam que o funcionamento cognitivo humano é fortemente ligado ao funcionamento emocional” (Gomes; Simonetti; Maidel, p.8, 2018).

Tais habilidades têm seu desenvolvimento iniciado quando se completa o primeiro ano de vida, aproximadamente, com certo declínio perceptível na velhice, e com aumento mais intenso entre os 6 e 8 anos de idade, se estabilizando aos 20 anos em média (León et al., 2013; Menezes et al., 2012; Costa, 2023). Como não se tem um consenso teórico de quais habilidades fazem parte das Funções Executivas, neste estudo optou-se pela teoria das habilidades que mais estão presentes nos materiais teóricos em disposição, ou seja, a conceituação como: Memória de Trabalho, Flexibilidade Cognitiva e Controle Inibitório, sendo este último o foco do presente trabalho.

2.2.2 As funções executivas na escola

O controle inibitório (CI) tem seu desenvolvimento mais intenso entre um e seis anos de idade, sendo ele o responsável pelo autocontrole de ações e da

atenção, inibindo pensamentos distratores para que o indivíduo possa permanecer na atividade, mesmo que essa não seja agradável ou esteja cansativa, ou seja, impede um primeiro impulso para que se possa realizar o que é mais apropriado para o momento (Barros; Hazin, 2013; Menezes et al., 2012). Nesse processo de inibição o sujeito tem mais concentração e foco na tarefa que está sendo feita, além de pensar sobre as possíveis consequências de ações que possam vir a ser tomadas, decidindo o caminho diante de um objetivo que se deseja atingir ou ações necessárias em circunstâncias atuais.

Santana, Roazzi e Melo (2020) salientam também a importância crucial do controle inibitório na regulação da atenção, do comportamento, dos pensamentos e das emoções, com o objetivo de neutralizar uma forte inclinação interna ou uma atração externa (Diamond, 2013). Esse processo, segundo os autores, favorece o funcionamento da Memória de Trabalho e da Flexibilidade Cognitiva ao suprimir respostas automáticas, atuando como um filtro eficiente de informações.

Luria (1979) afirma, nesse sentido, que em relação às atividades conscientes realizadas pelo ser humano, a atenção é um dos aspectos mais importantes, pois organiza os comportamentos e as capacidades psicológicas (Lains; Rocha, 2020). As informações recebidas exteriormente necessitam de seleção, ou seja, guardar as que são importantes e descartar as demais. No entanto, segundo Vygotsky (1996), essa habilidade não é automática, mas sim adquirida por meio de um processo de desenvolvimento social, histórico e cultural.

A memória de trabalho (MT) é uma das memórias presentes na teoria e que é ativada por estímulos específicos; são apontados vários tipos de memória, como a de curto e longo prazo e a explícita e implícita ³, no entanto, a memória de trabalho é a mais relacionada às FE. Essa memória é responsável por recuperar informações de caráter transitório, ou seja, aquelas frequentemente requisitadas e que ainda podem ser manipuladas.

Ela permite ao indivíduo manter na mente informações que estão sendo

³ As memórias explícitas são as quais as recordações podem retornar facilmente e as implícitas são ativadas inconscientemente (Costa, 2023).

utilizadas no momento, atualizando-as conforme necessário ou enquanto realiza outras tarefas (Menezes et al., 2012), ou seja, a memória de trabalho é responsável por ajudar o indivíduo a dar continuidade ao pensamento, ela permite recordar informações enquanto estão sendo processadas, sendo que, posteriormente, essas informações serão armazenadas e acessadas por outros circuitos neurais e memórias.

Baddeley e Hitch (1974) propuseram o modelo de memória de trabalho (ou memória operacional). Este modelo de memória múltipla substituiu a ideia de memória de curto prazo, deixando de ser apenas um armazenamento temporário e passando a atuar como um processador ativo, capaz de manipular uma quantidade limitada de informações por um curto período de tempo.

Já a flexibilidade cognitiva (FC) é a responsável pela alternância de foco atencional, de forma rápida, além da adaptação flexível a novas demandas e mudança de plano rapidamente, quando necessário (León et al., 2013), é a habilidade que o sujeito tem de sair do óbvio e pensar em soluções criativas para possíveis problemas, sem perder o foco e o objetivo.

Assim, as Funções Executivas, com todos os seus componentes, devem ser promovidas no contexto educacional, e são possíveis através de atividades adequadas a esse fim, que oportunizem às crianças, o desenvolvimento dessas habilidades (Dias; Seabra, 2013).

Para a neurociência a aprendizagem é “[...] como modificações do SNC (Sistema Nervoso Central), mais ou menos permanentes, quando o indivíduo é submetido a estímulos e/ou experiências de vida, que serão traduzidas em modificações cerebrais. [...]” (Rotta, 2016b, p. 469). Esse processo envolve as funções executivas, que atuam entre si e juntamente com outras funções do cérebro, possibilitando que o mesmo receba e processe corretamente as informações (Rotta, 2016a).

A aprendizagem se associa com a neuroplasticidade, sendo esta uma capacidade do cérebro humano de “[...] fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo.” (Cosenza; Guerra, 2011, p.36). A aprendizagem é resultado de mudanças no cérebro ao mesmo tempo em que provoca mudanças

no mesmo, além da existência, também da neuroplasticidade guiada, que acontece no ambiente da educação formal e depende do interesse do educador em conhecer os meios e as formas de promovê-la (Fregni, 2019).

A aprendizagem estimula a formação de novas sinapses, o que facilita o fluxo de informações dentro dos circuitos nervosos, além de aumentar a complexidade das conexões e promover a integração de circuitos independentes (Conseza; Guerra, 2011). Como sabe-se, o cérebro está em funcionamento o tempo todo, inclusive nos momentos do sono, porém, estudos apontam que o pensamento crítico-reflexivo é desafiador, pois exige do sujeito recursos cognitivos extras, sendo que estes demoram para acontecer, ocasionando um certo cansaço (Willingham, 2011).

Como já dito, as áreas neurais que são responsáveis pelas funções nervosas superiores são inter-relacionais, e, assim, mantêm conexões entre si e com outras áreas e funções cerebrais. São complexas e se aprimoram através da interação que o indivíduo tem com o meio. “Do ponto de vista pedagógico, importa aos profissionais da educação saber minimamente sobre essas funções, pois impactam sobremaneira a própria disposição do indivíduo para a aprendizagem” (Costa, 2023, p.9).

Assim, a atenção, que se relaciona ao trabalho do CI, é essencial, pois o indivíduo, em certos momentos em que há diversas informações ao mesmo tempo, tem a necessidade de focar em certo aspecto, ignorando os outros, para que as informações mais relevantes sejam processadas. No contexto educativo, esse sistema atencional se relaciona ao quanto o estudante se engaja com as práticas escolares, assim, é imprescindível que sejam reduzidos os mecanismos distratores, para que a atenção seja voltada, ao máximo, àquilo que é essencial. Além disso, é importante entender os meios pelos quais a atenção do aluno é captada e mantida, para que ele consiga, entender mais amplamente os conceitos repassados e participar ativamente das atividades propostas, afinal, um bom desempenho escolar se relaciona com a habilidade de prestar atenção e focar (Blair; Razza, 2007).

Outro aspecto é a memória, que se conecta à atenção, já que para que a informação chegue até a memória, precisa, necessariamente, passar pelo filtro

da atenção. A memória permite que as informações sejam armazenadas, codificadas e evocadas quando pertinentes (Purves et al., 2010; Cosenza; Guerra, 2011). Fregni (2019) aponta relações entre a aprendizagem e a memória, como o fato de que, para o estudante efetivamente compreender os conceitos e adquirir uma aprendizagem significativa, estas precisam estar relacionadas com sua vida cotidiana, aos fatos reais, para que possam ser recuperadas rapidamente. Assim, o educador deve oportunizar a recuperação de tais informações e permitir que o estudante retome e aprofunde um aprendizado passado.

A memória de trabalho, especificamente, tem um papel fundamental em vários tipos de cognição complexa, como a aprendizagem, o raciocínio e a compreensão da linguagem, falhas nesse sistema podem dificultar o processo de aprendizagem, na leitura e compreensão de textos, assim como na resolução de problemas matemáticos. Portanto, a disfunção de um ou mais componentes da memória de trabalho está diretamente associada às dificuldades de aprendizagem e ao baixo rendimento escolar (Alloway, 2006).

Quanto as FE, no geral, é através delas que “[...] organizamos o nosso pensamento, levando em conta as experiências e conhecimentos armazenados em nossa memória, assim como nossas expectativas em relação ao futuro [...]”, a fim de estabelecer “[...] estratégias comportamentais e dirigir nossas ações de uma forma objetiva, mas flexível, que permita, ao final, chegar ao objetivo desejado” (Cosenza; Guerra, 2011, p. 87). Elas estão ligadas às atividades rotineiras, porém, não somente, são responsáveis pela elaboração de estratégias e atividades metacognitivas, pois, exigem, também, a capacidade de antever futuras ações e situações, organizando e calculando as mesmas, para identificar uma melhor forma de agir. Assim, “[...] as funções executivas se atrelam às decisões e à capacidade de prever a repercussão de uma ação” e por meio delas “[...] somos capazes de analisar as consequências de nossos atos e palavras, inibindo o que, porventura, possa gerar conflitos” (Costa, 2023, p.18).

O desenvolvimento dessas funções é tardio, e apesar desse fato gerar certa vulnerabilidade ao sujeito, também oportuniza o aprimoramento dessas mesmas funções (Dias; Seabra, 2013). Já que “o indivíduo, para aprender,

precisa de tempo para consolidar o aprendizado [...]. Daí a importância, ao longo das aprendizagens, da orientação e da mediação, que marcam, como sabemos, a passagem da heteronomia para a autonomia [...]” (Costa, 2023, p.18).

É importante salientar que controle inibitório começa a ser desenvolvido desde os primeiros anos de vida, com as crianças aprendendo a controlar impulsos e a aguardar sua vez em situações cotidianas, como interações sociais e atividades escolares e esse processo é fundamental para a socialização e para o desenvolvimento das funções executivas. Porém, a plena capacidade de controle inibitório só se torna mais robusta com o passar do tempo, com a intersecção da maturação cerebral e a qualidade das interações, ou seja, embora a base do controle inibitório seja trabalhada e estimulada entre os 1 e 6 anos, sua expressão total e eficaz ocorre de forma mais tardia, à medida que o cérebro amadurece e a criança se torna capaz de inibir respostas automáticas de maneira mais consistente.

Com isso, crianças que tiveram suas FE estimuladas, se tornam adultos mais sociáveis, além de terem mais autonomia no processo educativo, além de maiores êxitos profissionais (Moffitt et al., 2011) e para promover as FE, Cosenza e Guerra (2011, p.94) afirmam que as mesmas

[...] devem estar voltadas para que os estudantes aprendam a planejar suas atividades, decompondo-as em subtarefas que possam ser desenvolvidas, sendo capazes de estabelecer metas dentro de uma perspectiva temporal. Pretende-se que eles saibam não somente buscar a informação utilizando os recursos existentes, mas que saibam também identificar as questões relevantes. Que possam organizar criticamente a informação, fazendo avaliações e generalizações, além de organizar e incorporar novos conceitos dentro do que já é conhecido. Deseja-se que desenvolvam a capacidade de serem flexíveis, lidando de forma construtiva com as ambiguidades. E que possam debater e discutir ideias, examinando as abordagens alternativas e daí tirando conclusões. Devem ser capazes de identificar erros, a discrepância e ausência de lógica, estando aptos a identificar e corrigir os próprios lapsos nas diversas matérias acadêmicas.

O desenvolvimento aprimorado dessas habilidades pode promover uma melhor adaptação e desempenho escolar, além de prevenir uma série de problemas sociais e de saúde mental. Isso pode resultar na diminuição dos custos sociais associados a comportamentos desadaptativos e antissociais, como a dependência de substâncias, bem como na redução do diagnóstico de

desordens do funcionamento executivo, tais como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Conduta (TC) (Dias; Seabra, 2013).

Esses mesmos autores analisaram programas curriculares diversos voltados para a promoção das funções executivas, e identificaram pontos comuns e relevantes em relação aos princípios e ações adotadas, tais como: a) focar no processo de aprendizagem em vez de apenas os resultados finais, reforçando a ideia de que as funções executivas podem ser ensinadas; b) utilizar mediadores e diversas estratégias; c) promover oportunidades para que a criança pratique e desenvolva as FE por meio de diversas atividades; d) propor atividades em grupo que permitam a regulação mútua de comportamentos; e) incentivar a autorregulação com ênfase na linguagem; f) fornecer instrução direta e explícita para a realização das atividades; g) estimular o engajamento e a participação ativa da criança em todo o processo; e h) organizar as formas de interação e o papel do professor, oferecendo maior suporte inicial às crianças e gradualmente diminuindo o apoio, visando promover a crescente autonomia.

2.3 - RELAÇÕES ENTRE CONTROLE INIBITÓRIO E DESENVOLVIMENTO MORAL

Para compreender as relações existentes entre o Controle Inibitório e o Desenvolvimento moral, uma das características essenciais é a tomada de consciência (abstração), que acontece por meio da autorregulação e esta tem como método e resultado a cooperação e o respeito mútuo, que são essenciais para o desenvolvimento da autonomia moral (Lepre; Benetti; Cincoto, 2024).

A partir daquilo que o sujeito acredita ser certo e errado, aquilo que lhe foi transmitido desde criança e que formou seus valores é internalizado e é possível que comecem a regular seu próprio comportamento, passando de um controle antes, externo e que passa a ser também interno: a autorregulação (Zapio, 2017, p. 54).

Segundo Piaget (2014), não há mecanismos cognitivos desprovidos de aspectos afetivos, nem estados afetivos que não envolvam elementos cognitivos. Dessa forma, a moralidade integra o raciocínio, o julgamento, a afetividade e a habilidade do indivíduo de interpretar e refletir sobre uma situação social. O afeto é imprescindível para o desenvolvimento intelectual e esses vínculos também incitam o desenvolvimento moral e social. Assim, o processo de autorregulação é utilizado no desenvolvimento cognitivo e também no moral e social (Leite, 2020). Nesse sentido, a autorregulação é “[...] um esforço de autodireção que tem de permitir, por um lado, um alto nível de coerência entre o juízo e a ação moral e, por outro, a progressiva construção de um modo de ser pessoal realmente desejado (Puig, 1998, p. 112).

Quanto à autorregulação, uma das tarefas do controle inibitório, pode-se dizer que é responsável pelo comportamento dirigido para um objetivo, a utilização das regras sociais, e internalização da fala, além de elaboração de planos para ações futuras e controle de impulsos. É um processo em que o indivíduo se torna apto a modular e monitorar suas emoções, seu comportamento e cognição, tanto para atingir um objetivo, quanto para adaptar-se às situações específicas (Sroufe, 1995). Assim, a inibição do comportamento se caracteriza como multidimensional, hierárquica e distinta, e engloba três processos que se inter-relacionam: a inibição de uma resposta prepotente, a interrupção de uma resposta de padrão específico e o controle da interferência. A inibição do comportamento proporciona o tempo necessário para que os processos executivos possam ocorrer, sendo essencial que a inibição comportamental esteja preservada (Barkley, 1997).

Quanto aos tipos de regulação tem-se a cognitiva, emocional e comportamental. A primeira, chamada também, de controle cognitivo, é a habilidade de reter e manipular informações, mentalmente (MT), e resistir à vontade de fazer algo (CI). O CI, a capacidade de resolver problemas e o automonitoramento tem como base a atenção, em que envolve o alerta, atenção sustentada e seleção e exclusão de aspectos relevantes e irrelevantes (Rueda; Posner; Rothbart, 2011).

O estudo de Haskett et al. (2012), que analisou a expressividade emocional dos pais e a autorregulação das crianças de quatro a sete anos de idade, mostra que emoções submissas-negativas parentais se relacionam com o comportamento agressivo das crianças, bem como expressões positivas parentais tem relação com as crianças que têm um comportamento competente em sala de aula, mediado pela habilidade de se autorregular.

A regulação emocional é a habilidade de manejo, melhora e inibição da ativação emocional, com objetivo de adaptação social e na fase pré-escolar, a autorregulação se relaciona com o controle e resiliência do ego.⁴

Já a regulação comportamental se caracteriza como a habilidade de controlar o próprio comportamento, como a obediência às demandas dos adultos e o controle de impulsos. Observa-se quando, por exemplo, a criança ouve uma história sentada e não se levanta ou corre. Assim, pode-se definir a autorregulação como um mecanismo utilizado para controlar impulsos e reações emocionais e comportamentais frente a estímulos negativos ou positivos (Linhares; Martins, 2015).

Piaget, ao discorrer sobre o termo, fala sobre uma regulação superior, uma força reguladora que surge da vontade, ou seja, o indivíduo tem a capacidade de escolher entre agir corretamente ou incorretamente, sendo guiado por valores de maneira hierárquica, ou seja, através do poder de escolha, o indivíduo analisa a situação, ativando mecanismos que indicam se ele deve ou não agir conforme o dever moral. Quando o indivíduo se coloca no lugar do próximo ele é tocado pelo estado emocional do outro e pode ser impulsionado por sentimentos morais como culpa, vergonha, arrependimento ou indignação e esses sentimentos podem influenciar, restaurando o dever moral na situação em pauta (Zapio, 2017).

Assim, por meio de Piaget, considera-se que a autorregulação se relaciona com o desenvolvimento do juízo moral, ressignificando informações e

⁴ “O controle do ego é a capacidade de regular e expressar emoções e sentimentos, sendo que altos níveis de expressão emocional caracterizam pobre controle regulatório do ego em diferentes contextos; por outro lado, o supercontrole do ego envolve grande inibição, excesso de adiamento de gratificação e pouca experiência emocional.” (Linhares; Martins, p. 285, 2015).

controlando impulsos. Esse processo autorregulatório possibilita ao indivíduo se tornar consciente e reorganizar seus conceitos e valores, orientando sua conduta social para o respeito mútuo (Lepre; Benetti; Cincoto, 2024). Piaget (1990, p.66) aponta que as autorregulações são constantes e o sujeito as exerce para gerar equilíbrio cognitivo, assim

“a multiplicidade das formas de regulação [...], constitui como que uma prefiguração do que se observa no plano de comportamento, onde se reencontra essa sucessão de estruturas incitadas por um funcionamento autorregulador contínuo”.

A autorregulação ocorre quando a autonomia substitui a heteronomia, ou seja, quando as regras são seguidas não por simples obediência, mas porque foram internalizadas e compreendidas como essenciais para uma convivência social harmoniosa (Santos; Prestes; Freitas, 2014), pois uma pessoa é ética quando se autorregula através de convicções e princípios internalizados (Lima; Santos, 2018).

Nesse sentido, a autorregulação é um componente que orienta o comportamento e a utilização das regras, além de fazer com que o sujeito reflita sobre as normas e controle seus próprios impulsos (Uehara; Charchat-Fichman; Landeira-Fernandez, 2013). Quando Piaget (1932/1994) afirma que a moral consiste num sistema de regras e que a essência de toda moralidade se relaciona com o respeito que o sujeito tem sobre essas regras, assume-se, então, que esse respeito ocorre através de uma autorregulação e construção ativa, a partir da interação com o ambiente. O autor ainda afirma que ter consciência do próprio pensamento só é possível através da cooperação, levando em conta todas as implicações do ponto de vista do autocontrole (Piaget, 1998).

Podemos observar que o controle inibitório é responsável pelo controle sobre si e sobre suas ações, possibilitando ao sujeito agir de forma refletida e crítica, diminuindo e controlando impulsos e proporcionando o autocontrole necessário para que possa respeitar o pacto civilizatório, expresso nas regras sociais pactuadas. Esta habilidade é necessária, em especial para com crianças, uma vez que favorece também a descentração e o respeito mútuo, e consequentemente, o desenvolvimento do juízo moral (Lepre, Benetti, Cincoto, 2024, p.340).

Nesse contexto, considera-se, também, a importância das relações interpessoais, visto que os adultos com quem a criança convive são peça fundamental do processo de desenvolvimento, desde que essa relação seja baseada no respeito mútuo, na cooperação e diálogo, além da consciência de que são nessas relações que a autonomia efetivamente se desenvolve (Muller; Alencar, 2012). Os pais, os responsáveis e os professores são os correguladores do processo de desenvolvimento das habilidades regulatórias das crianças (Linhares; Martins, 2015), visto que estilos parentais autoritários e permissivos, têm relação com pouca habilidade de autorregulação das crianças em seu desenvolvimento, enquanto os pais que educam com autoridade apresentam crianças com maiores habilidades autorregulatórias (Piotrowski; Lapierre; Linebarger, 2013). Dito isso, afirma-se que “[...] a regulação inclui processos que possibilitam atingir a autorregulação, por meio da mediação e da correção de outras pessoas[...]” (Linhares; Martins, p. 282, 2015).

O ambiente em que a criança vive influencia diretamente na sua capacidade de se autorregular. Assim, se esta vive em um ambiente de caos, o seu desenvolvimento, nesse aspecto, fica comprometido (Sameroff, 2010). Os ambientes caóticos, do ponto de vista da abordagem do Caos, são aqueles em que há instabilidade diária, com uma grande falta de ordem e de regularidade de tempo e espaço (Evans; Wach, 2010). Nesse aspecto, o ambiente se torna um aliado ou um adversário, a depender do que está presente nele, visto que, para o desenvolvimento moral o mesmo é requisitado, sendo um dos importantes critério para que a moralidade autônoma seja construída (DeVries; Zan, 1998). Embora a criança pequena possua grande plasticidade, isso não significa que ela absorva tudo passivamente do ambiente, pelo contrário, as crianças são bastante sensíveis às interações físicas e sociais, tornando essencial que essas interações sejam de alta qualidade (Lepre; Souza, 2023).

A esse respeito, práticas dos professores em sala de aula, sempre estarão envoltas de uma série de crenças e ideologias, mesmo que não seja de forma explícita (Lepre; Souza, 2023) e entender sobre o desenvolvimento moral e social é de extrema importância para que seja possível o planejamento

educacional de ações voltadas para essa aprendizagem, porém muitos dos professores não têm a formação necessária para compreender essa importância e que a moralidade e o desenvolvimento da mesma está intimamente ligado com o cotidiano escolar e com cada escolha feita pelo educador nesse ambiente. Já que as crianças aprendem sobre a existência e necessidade das regras e as consequências do descumprimento das mesmas, através das interações sociais feitas tanto com os adultos à sua volta quanto com outras crianças (Leite, 2020).

O aspecto emocional também deve ser levado em conta ao discutir o juízo moral e seu desenvolvimento (Piaget, 1994), dado que as emoções são uma parte inerente desse processo, a regulação emocional deve ser trabalhada desde a infância, estando intimamente relacionada ao desenvolvimento do controle inibitório. A regulação auxilia diretamente na maneira como o educando age em situações sociais desafiadoras. Com a regulação interna das emoções e comportamentos, o indivíduo se torna mais preparado para adotar atitudes cooperativas, de autonomia e respeito.

3. METODOLOGIA

O estudo científico empreendido nesta dissertação se caracteriza como uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender características específicas a partir de uma perspectiva interpretativa, foca em aspectos da realidade que não podem ser medidos em números, abordando, portanto, um conjunto de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2014).

Ou seja, busca compreender os fenômenos em sua totalidade, em vez de se concentrar em conceitos específicos, mantendo uma quantidade mínima de ideias preconcebidas. Além disso, não se propõe a controlar o contexto da pesquisa, mas sim a captar o contexto integral, enfatizando o aspecto subjetivo como um meio de compreender e interpretar as experiências. E, por fim, analisa as informações narradas de maneira organizada, mas intuitiva (Polit et al., 2004).

Toda pesquisa qualitativa, social e empírica tem como objetivo a tipificação das distintas representações das pessoas em seu contexto vivencial (Bauer; Gaskell, 2008), buscando, primordialmente, compreender a forma como os indivíduos se relacionam com o seu cotidiano. Dessa maneira, na intersecção entre Psicologia e Educação, essa metodologia se torna particularmente relevante, pois ambos os campos envolvem processos humanos contextualizados e altamente influenciados pela interação com o meio.

Assim, será feita uma análise qualitativa das entrevistas, bem como do Teste dos Cinco Pontos (TCP) (Muller, 2018; Ferreira et al., 2008) e do *Stroop* Noite-Dia (Martins et al., 2023). Nos testes de controle inibitório, especificamente, os resultados serão classificados em categorias. O TCP terá como classificação de desempenho: Ótimo; bom; regular e fraco; e no *Stroop* Noite-Dia as crianças serão classificadas, em relação ao desempenho, com: Rápido; moderado e lento, como melhor discorrido no tópico 4.

3.1. MÉTODO E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Esta pesquisa se valeu do Método-Clínico-Piagetiano que se caracteriza por uma conversa aberta com o indivíduo, em que o objetivo é explorar e compreender suas ideias e explicações sobre um tema específico (Queiroz; Lima, 2010), assim, o entrevistador pode retomar questionar e fazer contra argumentações, além de elaborar novas hipóteses (Gomes; Chakur, 2005). A essência desse método está na intervenção do entrevistador, de forma sistemática, através da atuação do sujeito e das respostas de suas contribuições e ações. Nesse sentido, o pesquisador renuncia à sua forma de pensar para inserir-se no pensamento do sujeito, dessa forma, deve esclarecer os termos de acordo com a estrutura mental do entrevistado, sem se utilizar de suas próprias constatações sobre o que é dito (Deval, 2002).

Durante a entrevista, o entrevistador busca seguir o fluxo das ideias do entrevistado, permitindo que ele se expresse livremente e compartilhe suas perspectivas e entendimentos sobre o assunto em discussão. No entanto, o entrevistador volta periodicamente aos temas fundamentais que foram estabelecidos no início, o que mostra que, embora a conversa flua naturalmente, o entrevistador se atenta sempre aos tópicos pré-estabelecidos, para que sejam contemplados na entrevista (Queiroz; Lima, 2010).

Dessa maneira, baseando-se nos princípios de juízo moral de Piaget, o método foi realizado por meio da contação de três pequenas histórias, que representavam situações sobre responsabilidade subjetiva e mentira, a fim de avaliar como a criança interpreta aquela situação e as ações a serem tomadas que acredita serem mais pertinentes. O objetivo foi investigar o desenvolvimento do juízo moral das crianças, ou seja, como elas compreendem e julgam questões relacionadas a regras, intencionalidade e responsabilidade. A análise da mesma pode ser realizada através da categorização das respostas, ou seja, classificá-las em categorias e analisar a frequência e a natureza dessas categorias, além de observar os temas ou padrões que surgem nessas respostas.

Os testes neuropsicológicos utilizados foram o Teste dos Cinco Pontos (TCP) e o *Stroop* Dia-Noite. O primeiro foi desenvolvido por Regard,

Strauss e Knapp (1982) em que o sujeito é apresentado a matrizes de cinco pontos, organizadas em um padrão semelhante a um dado, dispostas em uma folha A4. Para garantir que as crianças realmente compreendessem como realizar o teste, antes que cada uma delas iniciasse, foram dados cerca de 4 a 5 exemplos, com situações diversas de ligações de pontos e a criança era questionada se aqueles desenhos seguiam ou não as regras e o porquê. Além de enumerar todas as regras juntamente com os exemplos, que são: somente linhas retas podem ser utilizadas; todas as linhas devem conectar pontos; não é permitido repetir figuras; variações aparentemente insignificantes contam como figuras novas e não é necessário utilizar todas as linhas. Pontua-se que sempre que a criança ligava os pontos em todos os quadrados de uma folha, outra folha era entregue a ela, e assim sucessivamente até que o tempo de 3 minutos se esgotasse.

Ressalta-se que, em seu formato original, o teste tem uma duração de 5 minutos, no entanto, optou-se por utilizar a versão de 3 minutos. Essa adaptação é motivada pela necessidade de adequar a avaliação a populações que podem apresentar dificuldade em manter a atenção por períodos mais longos, como idosos, indivíduos com déficits cognitivos ou, no contexto desta pesquisa, crianças. Um tempo de aplicação reduzido minimiza a fadiga e contribui para a precisão dos resultados (Goebel; Fischer; Ferstl, 2009; Tucha et al., 2012).

O objetivo dessa atividade é avaliar a habilidade do sujeito de iniciar e manter a produtividade cognitiva e os níveis de autorregulação do campo visual e espacial. A avaliação do TCP se deu através da contagem dos desenhos, levando em conta as regras pré-estabelecidas (Strauss; Sherman; Spreen, 2006), dessa forma obteve-se a quantidade de desenhos realizados (aqui, considera-se, inclusive, desenhos diferentes feitos em um mesmo quadrado), a quantidade de desenhos dentro das regras, que são aqueles feitos com linha reta e sempre fazendo a ligação dos pontos e a quantidade de desenhos fora das regras - considera-se os que não foram feitos em linha reta e/ou não ligavam pontos.

O segundo teste neuropsicológico, foi uma versão adaptada do teste

de Stroop padrão, e chama-se Stroop Dia-Noite (Gerstadt; Hong; Diamond, 1994). Foi apresentado para a criança cartões com desenhos do sol (representando o dia) e cartões com o desenho da lua (representando a noite), que foram embaralhados. Enquanto a pesquisadora passava pelos cartões, um a um, a tarefa da criança era responder ao estímulo contrário, ou seja, quando aparecesse o cartão com o sol deveria responder “noite” e quando aparecesse o cartão com a lua deveria responder “dia”. O objetivo é identificar o quanto a criança monitora sua própria atividade, e inibe a resposta “óbvia” em prol de uma resposta escolhida, e as formas de análise se dão, principalmente, através da observação do tempo que a criança leva para responder, do número total de erros cometidos durante o teste e a quantidade de autocorreções, ou seja, quando a criança comete erros, mas logo se corrige.

Para a aplicação, primeiramente foi realizada a observação da sala por um período médio de uma semana, para identificar os níveis de escolaridade de cada criança participante e estabelecer um vínculo para que elas se sentissem confortáveis nos passos que se seguiram na pesquisa.

Posteriormente, foram realizados cerca de 2 encontros com cada criança, de forma individual; o primeiro encontro teve a duração de, aproximadamente, 15 minutos, em que foi lido o termo de consentimento e ele foi assinado pelas crianças participantes, seguido pela realização do Teste dos cinco pontos e do *Stroop* Dia-Noite. Já o segundo encontro teve, em média, a duração de 20 a 30 minutos, em que foi feita a contação das histórias. Foram chamadas de acordo com a disponibilidade do professor de sala e em seguida orientadas pela pesquisadora a cada um dos passos a serem seguidos.

No primeiro dia foi feita a gravação, em imagem e voz, tanto da mão de cada criança realizando a primeira atividade (TCP), como na segunda (*Stroop* Dia-Noite), em que foi gravada a mão da pesquisadora passando os cartões e a voz das crianças respondendo aos estímulos. Já na terceira e última atividade (das historietas) foi gravada apenas a voz, tanto da pesquisadora quanto das crianças participantes. Os arquivos foram guardados para uma observação mais profunda e posterior transcrição.

3.2 PARTICIPANTES

A Lei de nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no art. 2º diz que se considera criança a pessoa até doze anos de idade incompletos. Sendo assim, participaram da pesquisa 13 crianças, de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual localizada no município de Bauru, entre sete e oito anos de idade

A escolha por essa faixa etária se deu através do entendimento de que é entre 7 e 9 anos que a criança começa a reconhecer que outras pessoas têm necessidades e interesses próprios, e os atos morais são aqueles que satisfazem essas necessidades em troca de benefícios pessoais (Carvalho, 2022), além de que, é na fase pré-escolar que surge o processo de autorregulação (Linhares; Martins, 2015), quando as habilidades exercidas pelas funções executivas sofrem um aumento significativo - entre seis e oito anos de idade (León et al., 2013). Nesse momento as crianças começam, também, a ter maior interação social fora do círculo familiar, o que aumenta a exposição a normas e regras sociais e amplia o entendimento sobre moralidade e comportamentos sociais. Assim, essa idade é crítica para observar como o desenvolvimento moral se relaciona com a capacidade de entender as regras e controlar comportamentos impulsivos.

Estimou-se a participação de 20 a 25 crianças, como sendo uma sala toda participante, porém, em vista da necessidade de aceitação pelos pais, apenas 13 crianças participaram deste estudo.

Assim, para melhor elucidar, um quadro foi elaborado, contendo a idade, o gênero e a fase de alfabetização, sendo esta última informação concedida através da avaliação da própria professora da turma:

Quadro 1 - Informações dos participantes

Participante	Idade	Gênero	Alfabetização
01	8	Masculino	Alfabetizada
02	7	Masculino	Alfabetizada
03	7	Masculino	Não-alfabetizada
04	7	Masculino	Em processo

05	8	Masculino	Em processo
06	7	Masculino	Em processo
07	8	Masculino	Em processo
08	8	Masculino	Alfabetizada
09	7	Masculino	Não-alfabetizada
10	7	Feminino	Em processo
11	8	Feminino	Em processo
12	7	Feminino	Em processo
13	7	Feminino	Alfabetizada

Fonte: A autora (2024)

Ressalta-se, para fins de consideração, que a criança nº 9 apresenta comprometimentos motores e atraso no desenvolvimento da aprendizagem. Sua inclusão na pesquisa foi fundamentada no princípio da equidade e no reconhecimento da diversidade no desenvolvimento infantil, sendo consideradas suas especificidades no momento da escuta e da análise das respostas.

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar as respostas das crianças, em relação às entrevistas, cada participante teve suas respostas individualmente explicitadas de acordo com as perguntas de cada história narrada, e essas respostas foram sistematizadas em um quadro, em que é possível comparar a compreensão de cada criança sobre os temas. Além disso, pretende-se, nos próximos passos desse trabalho, elaborar um resumo narrativo para cada participante, destacando os aspectos principais de seu raciocínio. Essa análise individual permitirá a relação das respostas com o nível de controle inibitório de cada criança, viabilizando uma compreensão mais profunda do desenvolvimento cognitivo no contexto dos testes aplicados

Para análise do Teste dos Cinco Pontos (TCP), foi feita a observação e comparação da quantidade de desenhos diferentes criados (desenhos únicos), bem como a quantificação de desenhos repetidos (perseveração) (Muller, 2018), além da proporção de desenhos que não seguiram as regras propostas; e, a partir dessa quantificação foi elaborada uma classificação de desempenho. E, por fim, a análise do *Stroop* noite-dia, se deu, principalmente, através da

observação do tempo que a criança leva para responder, do número total de erros cometidos durante o teste e a quantidade de autocorrekções, ou seja, quando a criança comete erros, mas logo em seguida se autocorrege.

Dessa forma, após o resumo narrativo realizado de cada criança sobre as entrevistas e a observação da classificação em que as mesmas se encontram nos testes de CI, será realizado o Estudo de Caso, já que o objetivo da pesquisa se dá através da relação que pode existir entre Controle Inibitório (CI) e Desenvolvimento Moral (DM) e como isso pode ser observado em cada uma das crianças individualmente, assim como analisar os fenômenos dos resultados obtidos dentro de um contexto dinâmico, sem desconsiderar as influências externas, faz desse método, ideal, pois possibilita aprofundar a compreensão da relação entre controle inibitório e desenvolvimento moral, conectando os aspectos cognitivos e comportamentais de maneira mais integrada.

3.4 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

O presente projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com o objetivo de garantir que todos os procedimentos fossem conduzidos de acordo com as normas éticas estabelecidas para pesquisas envolvendo seres humanos, conforme as diretrizes da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A submissão incluiu a descrição detalhada dos objetivos, métodos e instrumentos a serem utilizados, bem como os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), e após a análise, o projeto foi aprovado sob o número de processo 70726823.1.0000.5401, assegurando a proteção dos direitos, da dignidade e do bem-estar dos participantes envolvidos. O processo de submissão seguiu todos os trâmites exigidos, incluindo o preenchimento dos formulários e a anexação dos documentos necessários na plataforma Brasil.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é um documento essencial para pesquisas que envolvem seres humanos. Ele garante que os participantes estejam cientes dos objetivos, procedimentos, riscos e

benefícios da pesquisa, e concordem voluntariamente em participar. Assim, o TCLE desta pesquisa foi elaborado a partir de um modelo fornecido por uma colega de estudos, que já havia passado pelo processo com o Comitê de Ética. Foram feitas as alterações necessárias e a entrega se deu através das crianças. Foi realizada uma visita à escola para apresentar os termos, os quais foram explicados às crianças em uma linguagem acessível e após alguns dias, algumas já retornaram com o termo devidamente assinado.

No presente trabalho também foi elaborado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que é utilizado em pesquisas que envolvem participantes menores de idade ou pessoas incapazes de consentir de maneira plena, como crianças e adolescentes. Enquanto o TCLE é assinado pelos responsáveis legais, o TALE busca garantir que a própria criança ou adolescente entenda o que será feito durante a pesquisa e concorde em participar.

Dessa forma, o TALE foi desenvolvido em letras bastão e em caixa alta, a fim de que as crianças, mesmo em processo de alfabetização, identificassem as palavras; além de utilizar de várias figuras e um avatar da pesquisadora, que acompanha a leitura da criança em todo o documento. Para a assinatura foi feita a leitura, individualmente, com cada criança, no mesmo local em que os testes seriam realizados. Assim, no mesmo dia, as crianças que assinaram (todas assentiram) já puderam passar pela primeira parte da coleta.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para analisar os resultados de cada criança, em relação as entrevistas, as respostas foram sistematizadas em um quadro, em que é possível comparar a compreensão de cada criança sobre os temas. A pesquisadora utilizou-se de conceitos chaves para explicitar cada resposta, visto que, por ser uma entrevista realizada com crianças, os assuntos se estendem e outros assuntos surgem, assim, para uma melhor compreensão, as respostas não foram escritas na íntegra.

Em todas as histórias, a primeira pergunta, de fato, se relaciona com o quanto a criança compreendeu o que foi contado. Assim, para uma melhor análise e observação, as perguntas serão organizadas, neste momento, de uma outra maneira no quadro. Portanto, os quadros de número 2 e 3 são referentes às perguntas e respostas de cada criança, em relação à primeira história, os de número 4 e 5 relacionados à segunda história e o quadro de número 6 à terceira e última história.

Para maior compreensão, a história 1 é: Um dia, um menino chamado Mateus foi à casa de sua avó. Sua avó lhe deu uma lata de biscoitos deliciosos e disse para ele se comportar bem e não comer todos os biscoitos de uma vez. Mateus pegou a lata de biscoitos e foi brincar no quintal enquanto brincava, ele acabou comendo todos os biscoitos da lata. Quando sua avó perguntou se ele havia comido os biscoitos, Mateus respondeu: 'Não, vovó, eu não comi os biscoitos. Eu coloquei a lata no quintal e quando voltei, eles tinham desaparecido'. A avó de Mateus ficou desapontada e confusa.

As perguntas feitas a partir dessa história, são: 1) Você entendeu a historinha? Pode contar para mim com as suas palavras? 2) O que você acha da resposta de Mateus?; 3) Você acha que ele está falando a verdade ou mentindo? Por quê? 4) Por que você acredita que Mateus deu essa resposta? 5) Se fosse você, o que você diria? 6) Você acha que tem como a avó de Mateus saber se

ele está mentindo ou não? Por quê? 7) Qual sua opinião sobre isso que aconteceu com Mateus e sua avó?

Em relação ao quadro a seguir, a primeira coluna, sinalizada com “P”, se refere ao número do participante e as demais colunas às perguntas e respostas:

Quadro 2 - História 1: perguntas de 1 a 3 (2024)

P	“O que você acha da resposta do Mateus?”	“Você acha que ele está falando a verdade ou mentindo? Por quê?”	“Por que você acredita que Mateus deu essa resposta?”
01	Muito feia, mentiu ‘pra’ vó	Mentiu, porque claro que todo mundo ia falar uma mentira aí, porque várias pessoas ‘conta’ mentira	Porque se ele comesse tudo a vó dele ia brigar
02	Ruim, não pode mentir	Ele mentiu, porque comeu e falou que não ‘pra’ vó dele	Porque a vó falou ‘pra’ não comer e ele comeu, mas não sei por que ele falou isso, vai ver ela fica brava
03	Uma mentira	Ele mentiu, porque ele comeu	Por ‘causo’ que ele ficou com medo de ficar de castigo
04	Ele mentiu ‘pra’ vó dele	É mentira, ele comeu ‘tudo’ os biscoitos e falou que não era ele	Porque ele não ‘tava’ com coragem, ele ‘tava’ com medo da vó dele, de apanhar
05	Errada, porque ele ‘tava’ mentindo	Mentiu, porque não pode mentir, e ele mentiu	Ele tinha medo da vó brigar com ele
06	Foi muito feia, porque ele ‘tava’ mentindo e mentir não é de Deus	Ele mentiu, porque foi mentira	Porque ele não queria que a vó dele brigasse com ele, ‘tava’ com medo de ficar de castigo
07	Ele é muito ruim, porque ele deu uma resposta errada	Ele ‘tava’ mentindo, porque a vó ficou desapontada	Porque ele falou só ‘pra’ não apanhar, porque ele não queria apanhar
08	Ele mentiu	Ele mentiu, porque ele comeu tudo e falou que tinha sumido	Porque a vó dele disse ‘pra’ ela não comer tudo, e ele ficou com medo de apanhar
09	Chato, ele ‘tava’ comendo escondido, tudo de uma vez	Mentira, porque ele mentiu	‘Pra’ vó dele não bater nele
10	Ele mentiu	Ele mentiu, porque ele tinha comido e falou outra coisa	Porque ele ‘tava’ com medo da vó dele bater nele
11	Errada, porque ele mentiu	Ele mentiu, porque comeu todos os biscoitos e	Porque ele ‘tava’ com medo da vó brigar

		mentiu	
12	Feia, por 'causa' que ele mentiu	Mentiu, porque ele não falou que comeu	Por 'causa' que ele não queria que ela brigasse, se ele contasse ela ia brigar
13	Ele mentiu, é mentira	Porque ele comeu os biscoitos e falou que desapareceu	Porque ele 'tava' com medo da vó brigar com ele

Fonte: A autora (2024)

Quadro 3 - História 1: perguntas de 4 a 6 (2024)

P	“Se fosse você, o que você diria?”	“Você acha que tem como a avó saber que ele está mentindo ou não? Por quê?”	“Qual sua opinião sobre isso que aconteceu com Mateus e sua avó?”
01	Eu ia falar a verdade né, porque minha vó não briga muito comigo	Tem como ela saber, se ele deixar um pouco lá caído, ela vai ver	Ele agiu mal, de mentir para a vó
02	Eu falaria a verdade, porque mentir é feio	la saber...não, não ia! Porque ele comeu e já 'tá' dentro da barriga	Ruim, porque ele mentiu e ela ainda acreditou na mentira
03	Eu ia falar a verdade, já cansei de levar tanto castigo, não ligo, já me acostumei, posso até dormir quando eu quiser mesmo. E a minha vó briga se eu mentir, então eu 'falava' a verdade	Tinha, se ele se sentir culpado e falar a verdade, aí ele apanha e fica de castigo. E mesmo se ele não falasse, ela ia saber, por 'causa' que dá pra ele se arrepender	Achei chata a situação, porque ele mentiu. A gente não pode mentir porque é feio (não soube dizer o porquê mentir é feio)
04	Eu ia falar que comi, porque eu tenho coragem, mas se eu apanhasse eu não ia falar, só se fosse brigar e me deixar de castigo eu falava	Sim, porque ela ia	Ele mentiu 'pra' vó dele e não pode mentir, porque o diabo faz 'nois' mentir. E a gente tem que falar a verdade 'pra' não apanhar da mãe
05	Eu falo que eu comi, porque não pode falar mentira, porque é feio	Sim, porque foi mentira grande	Foi feio, porque não pode desobedecer
06	Eu ia falar a verdade, ia falar que eu comi porque brinquei bastante e 'tava' com fome, e porque ela ia descobrir que é mentira e ia me bater que eu menti	Tem como ela saber, se ela 'ir' lá na rua e perguntar para as outras crianças	Não gostei da história porque ele mentiu, e uma hora ela descobre. Então é melhor já contar e já apanhar de uma vez, melhor apanhar agora do que depois
07	“Vó, me desculpa, eu	Tem como ela saber, ela	Achei que ele é ruim, porque

	comi todos os biscoitos”, porque eu não sou mentiroso	calcula na mente dele e ia ver. E ela também não ia acreditar, se ela visse pela janela	ele comeu todos os biscoitos e a vó falou que não era pra comer
08	A verdade, porque mentir é feio (não soube dizer o porquê mentir é feio)	Sim, porque o biscoito não some sozinho	(Não soube dizer, mesmo sendo questionado várias vezes)
09	Eu não iria querer mentir, porque eu sou bonzinho, e se eu mentir minha mãe briga comigo	Não sei	Ele mentiu e é uma coisa chata
10	Eu ‘falava’ que eu comi os biscoitos, porque tem que falar a verdade e eu não tenho medo de apanhar	Sim, porque se os vizinhos ‘viu’ vai contar ‘pra’ ela	Eu acho que é certo falar a verdade
11	“Fui eu vó, comi tudo de uma vez”, mas eu vou pedir desculpa. Aí ele não pediu desculpa	Não. Ah, ia sim! Porque ela já ‘tava’ de olho nele. Mas se ela não ‘tava’, ela não ia saber, porque ela não viu e ele mentiu	“Ele tinha que pedir perdão e desculpa, né!”
12	Eu ia falar a verdade mesmo ela brigando, porque é o certo	Ela ia saber, ia desconfiar, porque o biscoito não ia sumir sozinho	Ele foi desobediente, ele mentiu e a vó ia desconfiar porque o biscoito não ia sumir sozinho
13	Eu falaria a verdade, porque minha vó não fica brava comigo mesmo	Ela ia descobrir.... Porque não tinha ninguém no quintal, só ele	Achei que ele mentiu, a história foi legal, mas ele mentiu

Fonte: A autora (2024)

Para maior compreensão, a história 2 é: Joana e seu irmãozinho Pedro estavam brincando dentro de casa. Joana foi avisada pelos pais para não brincar com a bola perto das janelas. No entanto, enquanto brincavam, Joana chutou a bola com muita força e acidentalmente quebrou um vaso que estava em cima de uma mesa perto da janela. Quando os pais perguntaram o que aconteceu, Joana disse: 'Eu não fiz nada! Foi culpa do Pedro!'. Pedro, por sua vez, disse: 'Não, foi a Joana que chutou a bola e ela quebrou o vaso'. Os pais ficaram confusos e queriam saber quem era o responsável pela quebra do vaso.

As perguntas feitas a partir dessa história, foram: 1) Você entendeu a historinha? Pode contar para mim com as suas palavras? 2) O que você acha dessa situação? 3) Por que você acredita que cada um deles deu essa resposta?

4) Quem você acredita que é responsável pela quebra do vaso na história? Por quê? 5) Se você fosse um dos pais, como lidaria com a situação? O que você acha que eles deveriam fazer? 6) Você castigaria Joana? Por quê? 7) Que castigo você daria à Joana? 8) Você castigaria Pedro? Por quê? 9) Que castigo você daria ao Pedro? 10) O que você faria se estivesse no lugar de Joana (ou Pedro)? Por quê?

Quadro 4 - História 2: perguntas de 1 a 4 (2024)

P	“O que você acha dessa situação?”	“Por que você acredita que cada um deles deu essa resposta?”	“Quem você acredita que é responsável pela quebra do vaso? Por quê?”	“Se você fosse um dos pais, como lidaria com a situação? O que você acha que eles deveriam fazer?”
01	Achei a história legal, mas a Joana mentir não gostei	A Joana não teve coragem porque ia deixar a mãe brava e o João falou que não foi ele, porque não foi	A Joana, porque a mãe avisou ‘pra’ não chutar a bola perto da janela e ela chutou e quebrou o vaso	Eu ia colocar câmera ‘pra’ ver, mas aí se não tivesse eu ia colocar os dois de castigo e fazer pedir desculpa
02	A Joana mentiu, mas o Pedro falou a verdade	Porque se fosse no caso de bater, a Joana ia colocar a culpa nele e aí os pais iam bater no Pedro	Joana, porque ela que chutou a bola	Eu ia tentar descobrir na força, quem deles é mais forte, aí eu ia saber
03	Mentira	Porque ela não queria apanhar e ficar de castigo, e o Pedro ‘tava’ falando a verdade	A Joana, porque ela que quebrou	Deixar os dois de castigo, porque não sabe o culpado, o culpado não aparece
04	A Joana mentiu ‘pra’ mãe e ‘pro’ pai dela, que se ela contasse a verdade ia ficar de castigo	Se ela não falasse ela ia apanhar, e o Pedro falou certo porque ele não ‘tava’ com a bola e ele falou porque se não fosse ele então ele não ia apanhar	A Joana, porque ela chutou a bola bem forte e quebrou o vaso	la colocar os dois de castigo, se os dois brigarem aí os pais têm que deixar de castigo
05	Ela colocou a culpa nele de ter quebrado o vaso	Ela não queria falar ‘pros’ pais, porque ‘tava’ com medo dos pais bater nela. E o Pedro deu uma	A Joana, porque ela chutou a bola com muita força	la olhar nas câmeras, e se não ia por os dois de castigo até ver quem foi

		resposta boa porque foi ela que quebrou		
06	Eu não gostei porque ela mentiu, e imagina se a casa tem câmera, aí a mãe ia ver e ela ia apanhar. Não pode mentir nem colocar a culpa nos outros	A Joana não queria apanhar e ficar de castigo, aí o Pedro falou a verdade, que foi ela	A Joana, porque ela que chutou a bola com força e bateu no vaso	la colocar na câmera e ia pegar. E uma hora ia descobrir, e aí colocar os dois de castigo e colocar uma câmera 'pra' ver quem ia brigar com quem pra descobrir quem foi
07	Acho que a Joana está errada, porque ela fez de propósito, ah... foi sem querer, mas tinha que contar a verdade pros pais dela	Ela falou aquilo 'pra' não apanhar, e o Pedro não foi porque ele não 'tava' chutando a bola	A Joana, porque ela que chutou a bola com muita força	Eu batia nos dois, 'pros' dois falar a verdade
08	Ela mentiu 'pro' pai dela	Ela ficou com medo de apanhar e o Pedro falou porque ele não chutou a bola	A Joana, porque ela chutou a bola	Eu ia ficar olhando eles, mas não sei mais o que fazer, acho que ia colocar os dois de castigo
09	Ela mentiu	Ela mentiu, e ele falou que foi ela porque ele viu que foi ela	A Joana, ela chutou forte	Não sei
10	A Joana 'tá' mentindo e o Pedro falou certo	Porque ela 'tava' como medo dos pais dela, e o Pedro falou porque foi ela mesmo, o Pedro 'tá' certo e ela 'tá' errada.	A Joana, porque ela 'tá' errada	Eu ia perguntar, aí eu ia saber que foi a Joana, porque eu ia conhecer ela. Mas se não, eu ia colocar os dois de castigo 'pra' nenhum rir do outro
11	A Joana quebrou e 'tá' culpando o irmão dela, ela tem que falar a verdade se não ela fica de castigo	Os dois 'deve' 'tá' com medo do pai e da mãe bater neles	Joana, porque ela chutou a bola bem forte perto da janela e quebrou o vaso e aí depois ela falou que foi o Pedro	Eu ia deixar os dois de castigo, um lá, e outro aqui. E ia perguntar quem foi até falar a verdade
12	A Joana mentiu e	Porque ela tinha	Os pais, porque eles	Eu ia ficar confusa, e

	o Pedro contou a verdade	medo dos pais brigar com ela, e o Pedro também	deixaram as crianças sozinhas, mas a Joana que quebrou o vaso porque os pais falaram 'pra' não chutar a bola forte perto da janela	ia colocar câmera 'pra' ver quem chutou a bola
13	O Pedro 'tava' falando a verdade e a Joana mentira	Ela falou 'pra' ela não ficar de castigo, e o Pedro falou porque ela 'tava' mentindo	A Joana porque ela chutou a bola forte e acertou o vaso	Eu ia falar que quem falasse a verdade, que chutou o vaso, ia ganhar um chocolate e aí eu ia deixar de castigo também, além de ganhar um chocolate

Fonte: A autora (2024)

Quadro 5 - História 2: perguntas de 5 a 7 (2024)

P	“Você castigaria Joana? Por quê? Que castigo daria a ela?”	“Você castigaria Pedro? Por quê? Que castigo daria a ele?”	“O que você faria se estivesse no lugar da Joana? E do Pedro? Por quê?”
01	Sim, porque ela mentiu. Sem celular, sem TV, sem computador e deixar no quarto o dia inteiro	Não, porque ele falou a verdade, que foi a Joana. E a Joana ia ficar um ano de castigo, e ele ia ficar com as coisas dela pra ele	JOANA: Minha mãe sempre me bate quando eu faço isso e quando eu minto, mas aí eu minto né PEDRO: Eu ia falar 'pra' por nós dois de castigo, mas ia falar que tinha sido ela
02	Sim, porque ela chutou a bola e ainda mentiu. Só um castigo, ficar lá no quarto dela e depois ela volta	Não, porque ele falou a verdade e não foi o culpado	JOANA: Falaria verdade, porque quando mente a coisa piora muito PEDRO: Eu ia falar que foi ela
03	Sim, um bem 'mais maior' que do irmão dela. Ia ficar um ano de castigo, sem mexer no celular, sem TV, sem brincar, sem comer besteira	Não, porque ele falou a verdade, ele não precisa ser avisado	JOANA: Eu falo que foi eu, sem querer, que eu errei, que sou ruim de mira PEDRO: Ia quebrar a pessoa na 'porrada', porque 'tá' colocando a culpa em mim
04	Sim, ia 'deixar ela' de joelho na tampinha, porque ela quebrou o	Não, porque a Joana colocou a culpa nele	JOANA: Ia falar que foi eu, porque eu que ia apanhar, porque o diabo gosta que a

	vaso		gente 'põe' a culpa em outra pessoa PEDRO: Eu ia falar que não foi eu que quebrei
05	Sim, porque ela chutou a bola e quebrou o vaso. Ela ia ficar sem celular	Não, porque ele não fez nada	JOANA: Falaria a verdade, porque não pode mentir PEDRO: Falaria igual o Pedro, porque 'tava' colocando a culpa na gente sendo que foi aquela pessoa
06	Sim, ia ficar sem celular, sem brincar, porque ela mentiu e não pode colocar a culpa nos outros porque é feio e uma hora vai descobrir	Não, porque não foi ele e ele contou a verdade, então eu ia 'deixar ele' brincar e fazer o que quiser	JOANA: Ia falar que fui eu, porque se eu mentisse eu ia apanhar mais ainda, e ia ficar de castigo PEDRO: Ia falar pra ver na câmara pra ver que não foi eu e eu ia falar que foi a pessoa que quebrou
07	Daria, eu ia dar 5 dias de castigo, porque ela quebrou o vaso. Ia ficar trancada no quarto no escuro, mas ia colocar um abajur 'pra' ela não ficar chorando	Não, porque ele não 'tava' com a bola	JOANA: Ia falar que fui eu e ia pedir desculpa, aí se fosse me bater eu ia sair correndo PEDRO: Eu ia falar que foi ela que quebrou, eu ia gritar bem alto pra minha mãe que foi ela
08	Sim, ia 'deixar ela' um mês sem mexer no celular e sem TV, porque ela quebrou o vaso	Não, porque não foi ele que chutou a bola	JOANA: Ia falar que foi eu, porque ele não fez nada PEDRO: Ia falar que foi a outra pessoa, porque não tinha sido eu que chutei
09	Não, porque eu ia ser bonzinho com ela	Não também	JOANA: Eu ia falar que foi sem querer PEDRO: Ia falar que foi eu, que foi sem querer, porque eu sou bonzinho(a)
10	Daria, porque ela mentiu, ia dar 10 castigos 'pra' ela parar de mentir, mas se ela falasse que era ela, aí ela não ia ficar de castigo. Ia ficar sem celular, sem TV e sem brincar	Sim, porque se não ele ia rir dela, então ele também tem que ficar de castigo 'pra' não rir dela. Mas ele ia ficar só um dia de castigo, mas ele ia poder fazer as coisas	JOANA: Ia falar que foi eu que quebrei e aí eu não ia ficar de castigo porque eu falei a verdade PEDRO: Ia falar que não
11	Sim, porque ela quebrou o vaso. Ela ia ter que ficar sentada e só ir 'pra' escola, depois	Não, porque ele não fez nada	JOANA: Ia falar a verdade PEDRO: Eu ia contar pro pai que foi ela que quebrou e ela me culpou

	voltar e ficar sentada de novo		
12	Sim, porque ela quebrou o vaso, e eu ia deixar ela sem celular e sem televisão	Não, porque ele não fez nada e a Joana acusou ele	JOANA: Eu ia falar que eu mesma quebrei o vaso, porque foi eu PEDRO: Ia falar que não foi eu, porque ela me acusou de uma coisa que eu não fiz
13	Sim, porque ela quebrou o vaso. Ia ficar sem celular um mês	Não, porque não foi ele que quebrou e ele contou a verdade	JOANA: Eu ia contar a verdade, que foi eu PEDRO: Eu ia falar que foi a pessoa que quebrou o vaso, porque a bola 'tava' com ela

Fonte: A autora (2024)

Para maior compreensão, as histórias de número 3 são: **a)** Bia estava deitada em seu quarto. Sua mãe a chamou para jantar e Bia desceu as escadas correndo e abriu a porta da cozinha. Atrás da porta havia uma mesinha com uma bandeja na qual estavam 12 copos. Bia não sabia que a bandeja estava lá. Quando Bia abriu a porta, a bandeja caiu no chão e os 12 copos quebraram.

b) João estava em seu quarto e sua mãe o avisou que ia sair para buscar pão para o jantar e que era para ele esperá-la para comerem juntos. Assim que a mãe saiu de casa, João não esperou e desceu para pegar um chocolate que estava em cima do armário. Subiu em uma cadeira para poder alcançar e quando estava descendo esbarrou em um copo que caiu e quebrou.

As perguntas feitas a partir dessas histórias, foram: 1) Você entendeu as duas historinhas? Consegue contá-las para mim? 2) Em sua opinião, qual dos dois é mais culpado João ou Bia? Por quê? 3) Você acha que algum deles merece um castigo? Qual dos dois? Por quê? 4) Se você tivesse que dar um castigo a João (e/ou Bia), qual seria? Por quê?

Quadro 6 - História 3: perguntas de 1 a 3 (2024)

P	“Em sua opinião, qual dos dois é mais culpado, João ou Bia? Por quê?”	“Você acha que algum deles merece castigo? Qual deles? Por quê?”	“Se você tivesse que dar um castigo a João qual seria? Por quê? E a Bia? Por quê?”
01	João, porque a mãe falou para ele esperar e	A Bia não, porque ela não sabia que o copo estava lá.	Pro João eu ia falar pra ele me ajudar a trabalhar pra ele

	ele foi lá e pegou o chocolate	O João merece, porque ele não esperou a mãe dele	pagar o copo, e ficar lá sem notebook, nem TV, esse castigo é bom porque aí ele não desobedece. E pra Bia nenhum
02	João, porque ele desobedeceu a mãe	Sim, o João, porque desobedeceu. A Bia merece também porque ela foi correndo e não pode correr	Pro João ia ser ficar o dia inteiro no quarto, porque ele desobedeceu, e pra Bia só um tempinho porque ela não sabia que o copo 'tava' lá, mas também não pode correr dentro de casa
03	Bia é mais culpada, porque ele derrubou 12 copos, e o João 1 só	Os dois, porque fizeram a mesma coisa, mas a Bia merece um castigo 'bem mais maior', porque ela derrubou 12 copos	Pra Bia eu não deixava sair com as amigas, sem ir em aniversário, sem celular, sem TV e sem comer besteira, só arroz e feijão. E o João eu deixava só sem jogar bola e soltar pipa
04	O João, porque ele foi teimoso com a mãe dele	O João, porque ele foi teimoso com a mãe dele	Pro João eu ia dar um castigo dele ficar virado pra parede e pra Bia não
05	Bia, porque ela quebrou mais copos	A Bia merece porque ela quebrou um monte de copos, e o João não porque ele só quebrou um copo	Pra Bia, e eu ia falar pra ela ficar trancada no quarto um dia, porque ela quebrou um monte de copos
06	O João, porque a mãe falou que era 'pra' esperar e ele foi lá e comeu, a Bia foi sem querer, ela não 'tava' vendo	O João merece, porque ele desobedeceu a mãe e comeu o chocolate, e a Bia não.	Eu ia deixar ele sem celular e pra Bia não daria nenhum
07	A Bia, porque ela quebrou 12 copos	A Bia e o João merecem castigo porque os dois derrubaram copos	A Bia merece um castigo de 12 dias porque derrubou 12 copos e o João merece um castigo de 1 dia porque derrubou 1 copo, os dois ficar no quarto sozinho, no escuro.
08	O João, porque a mãe dele disse 'pra' ele esperar e ele não esperou	O João, porque ele não esperou	O castigo do João ia ser um mês sem ir na rua e duas semanas sem mexer no celular, e pra Bia não daria castigo porque foi sem querer
09	O João, porque a Bia tava certa, porque ela obedeceu	O João ia dar castigo, mas pra Bia não ia dar castigo porque ela obedeceu.	O João eu ia bater nele, na cara, pra quebrar um dente e ele ficar com vergonha de

			falar, e também não comer mais biscoito nem nada, só comida.
10	A Bia porque ela derrubou os doze copos e o João também 'tá' errado, os dois tão errado do mesmo jeito	Os dois merecem, ela merece 12 porque derrubou 12 copos e ele merece 1 castigo porque derrubou 1 copo	Pro João eu deixava brincar, ver TV, e pegar o celular e ela não, porque é um castigo bom.
11	A Bia, porque ela quebrou 12 copos e o João 1	A Bia merece castigo, porque ela quebrou 12 copos e o João 1, então também merece	O João merece 1 dia de castigo e a Bia 3. O João vai na escola e a Bia com 3 dias, ela não pode nem ir 'pra' escola. Os dois ficar lá no canto quieto
12	O João, porque a mãe falou 'pra' ele esperar e ele não quis esperar e pegou o chocolate e aí derrubou o copo	O João, por que ele desobedeceu a mãe dele, e a Bia não merece por que ela não sabia que os copos 'tava' lá	Pelo que eu sei eles (os meninos) gostam muito de jogar videogame e jogar no celular então o João ia ficar sem jogar, sem celular, sem TV e sem doces, porque ele não quis esperar, vai ficar sem doce porque antes do doce tem a refeição e ele não esperou
13	A Bia, porque ela quebrou 12 copos	Os dois merecem castigo, porque um não esperou e a outra quebrou 12 copos, mas o maior castigo é da Bia porque ela desceu a escada correndo e quebrou 12 copos	Pra Bia eu ia dar o castigo de ficar sem brincar por 1 mês, e 'pro' João 1 mês sem celular porque ele não esperou e quebrou 1 copo

Fonte: A autora (2024)

Para os resultados apresentados por cada criança, em relação ao TCP e ao Stroop noite-dia, também foram elaborados quadros, para maior compreensão.

Em relação à primeira, representada abaixo, as colunas indicam, respectivamente, o participante, a quantidade de desenhos realizados, no total, por ele, a quantidade de desenhos diferentes realizados, a quantidade de desenhos iguais realizados, a quantidade daqueles que estavam fora das regras estabelecidas e o resultado, que indica a classificação geral, ressaltando que todos tiveram o tempo de 3 minutos cronometrados para a realização da

atividade.

Considerando que este estudo se classifica como qualitativo, foi elaborada uma classificação considerando os resultados obtidos por cada uma das crianças no Teste dos Cinco Pontos.

Para essa classificação considera-se o seguinte: A quantidade de desenhos realizados indica a perseverança e o envolvimento na tarefa. A quantidade de desenhos diferentes indica a criatividade e a flexibilidade. Já os desenhos iguais, indicam tendência à repetição e pouca criatividade e os desenhos fora das regras mostram o nível de autocontrole e aderência às normas.

Assim, a classificação geral foi realizada da seguinte forma: Ótimo, para uma grande quantidade de desenhos realizados, com alta criatividade, aderência às regras e boa perseverança. Bom, para quantidade mediana de desenhos, com alguns desenhos diferentes e/ou respeitando grande parte das regras, mas ainda com alguns lapsos. Regular, para poucos desenhos ou poucos desenhos diferentes e/ou com dificuldade tanto nas regras quanto criatividade, mas ainda com parte da tarefa cumprida. Fraco, para dificuldade significativa em quase todas as áreas e/ou com poucos desenhos diferentes realizados e/ou muito fora das regras. Para este trabalho, a criatividade (que indica a flexibilidade) e aderência às regras, são os pontos principais nesta atividade.

Assim, obteve-se:

Quadro 7 - Resultados TCP (2024)

Participante	Desenhos realizados	Desenhos diferentes	Desenhos iguais	Fora das regras	Resultado
01	28	27	1	6	Bom
02	26	24	2	0	Ótimo
03	21	15	6	5	Regular
04	40	20	20	0	Bom
05	23	21	2	0	Ótimo
06	47	24	23	1	Bom
07	87	5	82	0	Fraco
08	14	14	0	0	Bom
09	28	9	19	1	Fraco
10	57	8	49	26	Fraco

11	18	15	3	1	Regular
12	59	4	55	0	Fraco
13	22	21	1	6	Bom

Fonte: A autora (2024)

Já, para os resultados em relação ao *Stroop* noite-dia, as colunas indicam, respectivamente, o participante, o tempo, em média, entre o estímulo (visualizar a figura) e a resposta dada, a quantidade de erros cometidos e a quantidade de autocorreções, tendo em vista que as autocorreções, feitas na mesma hora, não serão contabilizadas como erros.

Na segunda coluna as classificações utilizadas foram: Rápido, quando a criança respondia de forma assertiva, sem hesitações e com menos de 1 segundo, em média. Moderado, para respostas que demonstraram alguma hesitação e/ou tiveram um tempo médio superior a 1 segundo e inferior a 2 segundos. E lento, para respostas que levaram um tempo considerável (superior a 2 segundos) e/ou demonstraram uma hesitação significativa.

Reconhece-se a limitação da quantificação do tempo de resposta, uma vez que esse dado não foi registrado de forma precisa durante a coleta de dados. Embora as gravações em vídeo tenham permitido a observação do tempo que cada criança levou para responder, não foi possível mensurar essa duração em frações de segundo, assim, as respostas foram categorizadas a partir dos níveis de fluidez que refletem a rapidez ou hesitação observada. Em estudos futuros, a implementação de métodos mais precisos, como o uso de cronômetros ou softwares de medição de tempo, poderá proporcionar dados mais confiáveis e detalhados sobre o tempo de resposta, contribuindo assim para uma compreensão mais robusta.

Sendo assim, segue abaixo:

Quadro 8 - Resultados *Stroop* noite-dia

Participante	Tempo de resposta	Erros cometidos	Autocorreções
01	Rápido	0	2
02	Rápido	0	0
03	Moderado	7 (“errei algumas”)	1

04	Lento	7	3
05	Moderado	0	0
06	Moderado	0	2
07	Moderado	0	4
08	Rápido	0	0
09	Moderado	0	5
10	Moderado	0	0
11	Lento	0	3
12	Rápido	0	0
13	Rápido	0	1

Fonte: A autora (2024)

4.2 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Em relação ao desenvolvimento moral, na história 1, quanto à pergunta “Por que você acredita que Mateus deu essa resposta?”, todas as crianças responderam levando em consideração um possível castigo ou represália, 8 dessas crianças citaram castigos gerais ou briga enquanto 5 delas falam sobre castigo físico, o que indica um pensamento em que as regras são vistas como imutáveis e impostas pelo ambiente externo, e o comportamento moral é avaliado pelo medo da punição (Piaget, 1994). Já na pergunta “Se fosse você, o que você diria?”, a maioria das crianças se enquadra na fase I da mentira, descrita por Piaget, com a exceção da 7, 10, 11 e 12 que mostram uma compreensão um pouco mais avançada da situação, em que a mentira é entendida como uma afirmação falsa intencional, que fere a confiança e os vínculos afetivos, nesse sentido a verdade passa a ser valorizada como um princípio interno, e não apenas por medo de castigo (Chakur, 2002).

Na história 2, para a justificativa da resposta de Joana, todas as crianças também responderam de acordo com o medo da punição, uma resposta característica da heteronomia, em que a criança entende as regras como fixas e impostas por autoridades externas, e o comportamento é avaliado principalmente pelo medo da punição ou pela obediência às regras (Piaget, 1994) - exceto a 9 que teve dificuldade na elaboração da resposta. Já na pergunta “Quem você acredita que é responsável pela quebra do vaso? Por quê?” todas as crianças, apontam a Joana como a responsável pela quebra do

vaso, o que reforça a noção de heteronomia, pois elas associam o ato à consequência concreta (quebrar o vaso) e responsabilizam quem realizou a ação direta (chutar a bola). No entanto, a criança 12 apresentou uma resposta diferenciada, inicialmente responsabilizando os pais por não estarem presentes para evitar o acidente; essa resposta demonstra um pequeno avanço no juízo moral, em que a criança começa a considerar as intenções, contextos e responsabilidades compartilhadas, não apenas a ação imediata (Piaget, 1994).

Ainda considerando essa questão, as crianças 1 e 12 destacaram que os pais haviam pedido para que não brincassem com a bola perto das janelas, e que Joana não respeitou essa orientação. Essa afirmação pode evidenciar uma compreensão mais ampla das regras e da responsabilidade, pois elas consideram não apenas o ato (chutar a bola), mas o contexto e o não cumprimento da orientação dos pais. Assim, nesse contexto, essa percepção mostra que a criança entende que as regras existem para garantir a segurança e que o descumprimento delas gera consequências (Piaget, 1994).

Já na questão “Você castigaria Pedro? Por quê? Que castigo daria a ele?” todas as crianças, exceto a 10, indicaram que não castigariam pois ele falava a verdade; o que mostra uma compreensão de que a verdade deve ser valorizada e que não se deve punir quem age corretamente (Piaget, 1994). A criança 10, porém, indicou que daria um castigo, mesmo sendo menor que o da Joana, para que o Pedro não risse dela. Essa resposta pode ser interpretada como uma manifestação de empatia social e preocupação com o bem-estar emocional da Joana, pois a criança demonstra sensibilidade para o impacto social do castigo, buscando evitar que a irmã se sinta excluída ou ridicularizada por Pedro (Eisenberg; Miller, 1987). E a única criança que respondeu que não daria castigo nenhum a Joana é a número 9, que reforçou algumas vezes que era ‘bonzinho’ o que pode indicar um comportamento moral motivado pelo medo da punição e pelo desejo de ser visto como “bom” pelos adultos (Kohlberg, 1981), portanto, a resposta da criança 9 pode ser interpretada como uma manifestação da moralidade heterônoma, em que o julgamento está fortemente influenciado pelas normas e valores transmitidos pela autoridade.

Quanto à última pergunta: “O que você faria se estivesse no lugar de Joana? / E Pedro? Por quê?” No lugar de Pedro, as respostas de todas as crianças foram voltadas à heteronomia, com uma recusa simples e/ou transferência de responsabilidade, com foco em evitar a punição, exceto a criança 9, que disse que assumiria a culpa, aqui novamente levando em conta a percepção de aprovação.

Ainda na história 2 as crianças 2, 4, 5, 6, 11 e 12, em algum momento, ressaltaram a transferência de responsabilidade do que Joana fez para o irmão, ou seja, foram além da simples identificação da mentira, e perceberam que Joana não só escondeu a verdade, mas também tentou fazer Pedro parecer culpado, mostrando uma compreensão mais profunda das intenções e das dinâmicas sociais envolvidas. Já as demais crianças, apenas disseram que o que ela fez foi ‘contar uma mentira’, o que pode indicar um estágio de desenvolvimento em que o entendimento sobre a transferência de responsabilidade ainda não está totalmente claro.

Ainda nessa história, algumas crianças (1, 5, 6 e 12) citam sobre o uso de câmeras para conferir se era mesmo verdade o que Joana e Pedro haviam falado. Essa proposta reflete uma concepção em que agir corretamente está diretamente ligado à presença de um controle externo e à vigilância, evidenciando uma dependência da coerção e do monitoramento para a ação moral. A câmera, nesse sentido, age como um substituto da autoridade, indicando que a obediência às regras não é uma questão de princípio interno, mas de fiscalização.

Em seguida, na terceira e última história, 6 crianças indicaram que a criança mais culpada era a Bia, por ter quebrado maior quantidade de copos, e 7 crianças indicaram que era o João, por ter desobedecido. Enquanto estas consideram a intenção do ato (Baggio, 2019), o que indica uma resposta mais voltada à autonomia (Responsabilidade Subjetiva), aquelas consideram a consequência apenas, indicando um pensamento mais voltado à heteronomia (Responsabilidade Objetiva) (Piaget, 1994). No entanto, a criança 2, apesar de se referir ao João como mais culpado, também aponta a culpa de Bia por correr dentro de casa, o que sinaliza o entendimento de que, mesmo sem intenção,

certos comportamentos (como correr dentro de casa) aumentam o risco de acidentes e, portanto, também têm um grau de responsabilidade, dessa forma, pode-se notar um senso de justiça mais refinado, que considera que diferentes pessoas podem ter diferentes graus de responsabilidade em um mesmo evento (Piaget, 1994).

Quanto ao castigo, a criança 1, mesmo tendo citado alguns que não tinham reciprocidade - como ficar sem tv e computador - citou o fato de João trabalhar para ajudar a pagar o copo que foi quebrado, o que mostra um entendimento mais amplo em relação às sanções por reciprocidade, apesar de ainda simples. Bem como, a criança 12, que dentre as opções de castigo, indica que João poderia ficar sem comer doces, pois desobedeceu a ordem da mãe de esperar para o jantar e comeu doces antes da refeição. As duas crianças, mesmo que de formas distintas, evidenciam um entendimento das regras como criadas para o bem comum, com a noção de que as punições devem ter um sentido lógico e justo (Kohlberg, 1981).

Considerando ainda o castigo, 5 das 6 crianças que indicaram a Bia como maior culpada, também afirmaram que dariam um castigo para o João, e a 13, nesse momento, reconhece que João não obedeceu e por isso ele também merecia castigo, apesar de ainda afirmar que Bia merecia mais pela quantidade de copos. Os demais apenas afirmam que o João também deve ser castigado por também ter derrubado copos, mesmo que somente 1, sendo que os castigos todos foram proporcionais (mais castigo para a Bia e menos castigo para o João), de acordo com a quantidade de copos quebrados.

Uma análise mais geral das respostas demonstra que, apesar de algumas crianças oferecerem respostas que apresentam indicativos de juízos mais autônomos, a amostra se constitui por crianças heterônomas, como o esperado, uma vez demonstrado pelas pesquisas de Piaget em O juízo Moral na criança (1994). Importante registrar que quase cem anos após a pesquisa original de Piaget ainda se replicam os mesmos resultados em diferentes amostras de pesquisa.

Já em relação ao Teste dos Cinco Pontos dos 13 participantes, dois foram classificados com desempenho "Ótimo" (02, 05), cinco foram classificados como

"Bom" (01, 04, 06, 08 e 13), dois como "Regular" (03 e 11), e quatro como "Fraco" (07, 09, 10 e 12). Nota-se que a maioria das crianças apresentou um desempenho considerado entre bom e ótimo, totalizando 9 participantes com resultados satisfatórios.

O grupo com desempenho ótimo apresentou um número expressivo de desenhos diferentes (21 e 24), com baixas repetições e ausência de figuras fora das regras. O participante 05, por exemplo, produziu 23 desenhos, dos quais 21 foram diferentes e apenas dois foram repetidos, sem ocorrências fora das normas.

Entre os participantes classificados como "bom", verificou-se certa variação entre quantidade e qualidade da produção. O participante 06, por exemplo, produziu 47 desenhos, dos quais 24 foram diferentes e 23 repetidos, além de uma ocorrência fora das regras. Já o participante 04 gerou 40 desenhos, com uma divisão exata entre formas diferentes e repetidas (20 cada), sem produções fora das regras, o que sugere aderência às regras, mas limitação na originalidade.

Os participantes classificados como "regular" apresentaram desempenho intermediário, com menor número de desenhos diferentes e presença de algumas figuras repetidas ou fora das regras. O participante 03, por exemplo, realizou 21 desenhos, dos quais 15 foram diferentes e 6 repetidos, além de cinco figuras fora das regras, o que também comprometeu a avaliação final. O participante 11, embora tenha apresentado 15 desenhos diferentes em um total de 18, com apenas uma figura fora das regras, teve uma produção quantitativa menor, o que contribuiu para sua classificação moderada.

O grupo com desempenho fraco foi composto pelos participantes 07, 09, 10 e 12, cujos resultados indicaram altos índices de repetição e/ou baixa aderência às regras. O caso do participante 07 chama atenção: embora tenha produzido 87 desenhos, apenas 5 foram diferentes, com 82 repetições — um padrão de perseveração que comprometeu significativamente o resultado. Padrões semelhantes foram observados nos participantes 10 e 12, que, apesar da alta produtividade (57 e 59 desenhos, respectivamente), apresentaram

baixíssimo número de formas diferentes (8 e 4), além de elevado número de repetições e, no caso do participante 10, 26 produções fora das regras.

Quanto ao participante 09 apresentou um total de 28 desenhos, dos quais apenas 9 foram diferentes, 19 foram repetições e 1 fora das regras, resultando em uma classificação “abaixo”. Apesar de uma produção quantitativa dentro da média do grupo e a presença de apenas uma figura fora das regras, a baixa variedade nas figuras indica uma tendência à repetição, com limitação na originalidade.

De modo geral, os dados revelam uma ampla variabilidade entre os participantes quanto à fluência e diversidade na criação de desenhos. Embora a maioria tenha demonstrado desempenho satisfatório, a análise dos casos com pontuação abaixo do esperado evidencia a importância de considerar não apenas a quantidade de produções, mas principalmente a qualidade, diversidade e adequação às regras, critérios fundamentais na avaliação da função executiva medida pelo teste em questão.

Em relação à aplicação do Teste de *Stroop* Dia-Noite, concluímos que a escolha desse instrumento não tenha sido a mais adequada para este grupo de análise. As crianças demonstraram facilidade na realização da tarefa, indicando que o teste pode não ter sido suficientemente desafiador. O Teste de *Stroop* padrão, que utiliza palavras de cores escritas com cores diferentes, não seria viável, pois a maioria das crianças ainda não está totalmente alfabetizada. Por sua vez, a versão Dia-Noite utilizada pareceu muito fácil, com pouca ou nenhuma dificuldade observada na maioria dos participantes.

Sendo assim, no que diz respeito ao tempo de resposta, observou-se que a maioria das crianças respondeu de forma rápida ou moderada à tarefa. Cinco participantes (01, 02, 08, 12 e 13) apresentaram respostas classificadas como rápidas, enquanto seis (03, 05, 06, 07, 09 e 10) demonstraram tempo de resposta moderado e apenas dois participantes (04 e 11) apresentaram desempenho lento.

No que se refere aos erros cometidos, verificou-se que onze dos treze participantes não cometeram erros durante a aplicação do teste, porém, dois participantes apresentaram desempenho distinto: o participante 03, apesar de

classificado com tempo de resposta moderado, verbalizou a ocorrência de erros ao final da tarefa (“errei algumas”) e realizou uma autocorreção; o participante 04, por sua vez, apresentou sete erros e três autocorreções, associadas a um tempo de resposta lento, configurando o desempenho mais comprometido entre os avaliados.

A análise das autocorreções revelou que oito crianças realizaram correções espontâneas durante a execução da tarefa, enquanto cinco não apresentaram nenhuma, sendo essas mesmas cinco, crianças que também não apresentaram erros cometidos (2, 5, 8, 10 e 12). A presença de autocorreções pode ser interpretada como um indicador de monitoramento metacognitivo, isto é, da capacidade da criança de avaliar e ajustar sua própria resposta em tempo real.

De modo geral, os resultados apontam para um desempenho satisfatório do grupo no Teste de *Stroop* Dia/Noite, com ampla predominância de respostas corretas, tempos de resposta adequados e indicadores positivos de autorregulação. É importante considerar que a facilidade do teste para essa faixa etária, como apontado anteriormente, pode ter contribuído significativamente para esse resultado positivo. Nesse caso, a presença de autocorreções, sobretudo nos participantes que não cometeram erros, reforça a hipótese de que o monitoramento cognitivo está em desenvolvimento ativo; por outro lado, os poucos casos com desempenho inferior, em especial o participante 04, podem indicar a necessidade de atenção a possíveis dificuldades no controle inibitório.

4.3 ANÁLISE GERAL DOS RESULTADOS

Abaixo encontra-se o quadro dos dados mais relevantes de cada criança – gênero e alfabetização - utilizados na análise dos resultados juntamente com os resultados obtidos por elas nos dois testes de controle inibitório (TCP e *Stroop*) e nas entrevistas com as histórias para identificar o desenvolvimento moral (DM).

Quadro 9 – Síntese dos dados (2025)

Criança	Gênero	Alfabetizado (a)?	DM	TCP	<i>Stroop</i>
1	Masculino	Sim	Heteronomia	Bom	Rápido
2	Masculino	Sim	Heteronomia	Ótimo	Rápido
3	Masculino	Não	Heteronomia	Regular	Moderado
4	Masculino	Em processo	Heteronomia	Bom	Lento
5	Masculino	Em processo	Heteronomia	Ótimo	Moderado
6	Masculino	Em processo	Heteronomia	Bom	Moderado
7	Masculino	Em processo	Heteronomia	Fraco	Moderado
8	Masculino	Sim	Heteronomia	Bom	Rápido
9	Masculino	Não	Heteronomia	Fraco	Moderado
10	Feminino	Em processo	Heteronomia	Fraco	Moderado
11	Feminino	Em processo	Heteronomia	Regular	Lento
12	Feminino	Em processo	Heteronomia	Fraco	Rápido
13	Feminino	Sim	Heteronomia	Bom	Rápido

Fonte: A autora (2025)

Na análise, um primeiro dado que chama atenção é que todas as crianças alfabetizadas obtiveram desempenho “rápido” no Teste de *Stroop*, o que sugere uma associação entre a alfabetização e um controle inibitório mais eficiente (Gadelha et. al., 2018), pelo menos no que diz respeito a tarefas de natureza verbal, e a única exceção dentro do grupo de crianças não totalmente alfabetizadas foi a criança 12, que também apresentou desempenho “rápido”, o que pode indicar uma maturidade cognitiva que compensa a ausência da alfabetização plena. Considerando que o *Stroop* exige inibição de uma resposta automática em favor de uma resposta consciente e contextualizada, é possível inferir que o processo de alfabetização contribua para o desenvolvimento dessas habilidades autorregulatórias.

Nesse contexto, Gadelha et. al. (2018) realizou uma revisão sistemática da literatura com metanálise com o objetivo de identificar quais competências se sobressaem no contexto das dificuldades de aprendizagem, e o controle inibitório é apontado por 16,6% dos artigos - daqueles que citavam as FE enquanto sua importância para a aprendizagem - como a mais importante das habilidades executivas para o processo de aprendizagem. Além disso, o trabalho evidenciou que falhas nas habilidades metalinguísticas e nas funções executivas causam dificuldade na aprendizagem das crianças.

Uma metanálise também revelou que, em comparação com indivíduos da mesma idade com desenvolvimento típico, aqueles com dificuldade de leitura apresentavam prejuízos em diversas áreas, como velocidade de processamento, memória de curto prazo, atenção, memória de trabalho, controle inibitório, flexibilidade cognitiva e habilidades visuoespaciais. Esses déficits nas funções executivas foram mais acentuados entre os indivíduos com menores pontuações de Quociente de Inteligência (QI) e nas tarefas cognitivas que envolvem linguagem verbal (Carretti et al., 2009).

No que se refere à avaliação do juízo moral, por meio das histórias, não foi possível relacionar de forma explícita o controle inibitório e o desenvolvimento moral nessa amostra de crianças. Na história 1, a totalidade das crianças manifestou um raciocínio que vincula a mentira ao medo da punição, e não à compreensão de seus impactos nas relações interpessoais e na confiança mútua, nesse sentido, o valor da verdade reside na evitação de uma consequência negativa, não em um princípio ético internalizado. De forma complementar, a análise se alinha às características de um juízo moral heterônomo, como proposto por Piaget (1932). Assim, a partir da análise dessa história, não há como realizar uma análise aprofundada relacionando-a com os resultados obtidos nos testes neuropsicológicos, não comprovando uma possível relação direta entre juízo moral e controle inibitório nas crianças da amostra.

Na história 2, todas as crianças também justificaram a mentira de Joana como uma tentativa de evitar a punição, reforçando um juízo moral focado nas consequências e não nas intenções. Apenas a criança 12 demonstrou um indício de entendimento do contexto ao apontar a responsabilidade dos pais que

deveriam estar no local, sugerindo que a culpa inicial pela quebra do vaso era deles; ademais foi além da mera identificação da mentira de Joana, citando a transferência de responsabilidade que ela fez para Pedro, como também fizeram as crianças 2, 4, 5, 6 e 11. No entanto, a análise do desempenho cognitivo dessas seis crianças não revelou uma relação clara com a capacidade de julgamento moral, já que duas delas apresentaram resultados menos satisfatórios no TCP ("regular" e "fraco"), e apenas duas foram classificadas como "rápidas" no Stroop,

Já na história 3, embora sete crianças tenham demonstrado um raciocínio de responsabilidade subjetiva (1, 2, 4, 6, 8, 9 e 12), que aponta para um estágio de desenvolvimento moral mais avançado, duas delas obtiveram um desempenho considerado "fraco" no TCP (9 e 12), e uma apresentou uma execução "lenta" no Stroop (4). Por outro lado, entre as crianças que manifestaram um raciocínio de responsabilidade objetiva, duas obtiveram um desempenho "ótimo" no TCP (2 e 5) e duas foram "rápidas" no Stroop (2 e 13).

Dessa forma, apesar da hipótese inicial de uma possível relação entre o desenvolvimento moral e o controle inibitório, os resultados encontrados não foram suficientes para sustentar essa relação. Essa divergência nos dados sugere que, no presente estudo, a maturidade do julgamento moral e a eficácia do controle inibitório são competências que se desenvolvem de forma independente, sem uma relação direta ou causal detectável. Assim, a alfabetização desponta como uma variável moderadora relevante (Gadelha et. al., 2018), especialmente no desempenho do *Stroop*, ao favorecer processos de autorregulação e inibição de respostas impulsivas (Lepre; Benetti; Cincoto, 2024).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se fala na intersecção entre controle inibitório e desenvolvimento moral, alguns aspectos se relacionam, como por exemplo as relações interpessoais, sendo aliadas no processo de desenvolvimento da autonomia e indispensáveis na internalização de regras sociais, além de proporcionar oportunidades para o exercício do autocontrole, contribuindo para o fortalecimento dessa habilidade. Outro ponto diz respeito à regulação das emoções, essencial para a convivência, presente no desenvolvimento moral e reconhecida como uma importante função do controle inibitório. Cabe mencionar também a importância de uma educação moral que promova a formação de um indivíduo crítico e consciente, e isso só é viável por meio da criação de momentos de diálogo e escolha, sendo esta última reforçada pelo controle inibitório.

Em suma, os resultados deste estudo não foram suficientes para confirmar a hipótese inicial de uma relação direta entre o desenvolvimento moral, avaliado pelas histórias, e o controle inibitório, mensurado pelos testes TCP e *Stroop*. A análise das respostas às histórias demonstrou que, em geral, o juízo moral das crianças está predominantemente na heteronomia, como já havia sido demonstrado por Piaget com crianças da mesma idade (Piaget, 1932). Por outro lado, o desempenho nos testes de funções executivas, apresentou uma notável associação com o processo de alfabetização, sugerindo que o desenvolvimento dessas competências cognitivas pode ser impulsionado por habilidades adquiridas na aprendizagem formal.

A ausência de uma relação direta entre as variáveis analisadas pode estar relacionada, em parte, às limitações da pesquisa, já que a amostra reduzida dificultou a generalização dos resultados, impedindo uma análise estatística robusta que pudesse identificar padrões significativos. Para futuras investigações na área, é imprescindível a utilização de um número maior de participantes, o que permitiria uma análise mais aprofundada da relação entre o desenvolvimento moral e as funções executivas.

Por fim, apesar da não confirmação da hipótese, este estudo serve como

um ponto de partida valioso para pesquisas futuras, pois ao evidenciar a complexidade da relação entre moralidade e cognição, ele reforça a necessidade de abordagens metodológicas mais amplas e detalhadas. Os resultados obtidos neste estudo, especialmente a sugestão da influência da alfabetização no controle inibitório, oferecem novos caminhos para a investigação científica, o que incentiva a realização de futuras pesquisas que possam aprofundar essa temática e gerar um entendimento mais completo sobre o desenvolvimento infantil.

.

REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, J. A.; EMORY, E. Executive function and the frontal lobes: a meta-analytic review. **Neuropsychology review**, v. 16, n. 1, p. 17-42, 2006.
- AQUINO, J. G. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011.
- ARDILA, A. On the evolutionary origins of executive functions. **Brain and cognition**, v. 68, n. 1, p. 92-99, 2008.
- BADDELEY, A. D.; HITCH, G. J. Developments in the concept of working memory. **Neuropsychology**, v.8, n.4, p. 485- 493, 1974.
- BAGGIO, B. R. **O Nascimento da Moral: Uma leitura crítica da Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraíba. João Pessoa, 2019. 179p.
- BARKLEY, R. A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. **Psychological Bulletin**, v.121, n.1, p. 65-94, 1997.
- BARKLEY, R. A. The executive functions and self-regulation: An evolutionary neuropsychological perspective. **Neuropsychology review**, v. 11, n. 1, p. 1-29, 2001.
- BARROS, P.; HAZIN, I. Avaliação das funções executivas na infância: revisão dos conceitos e instrumentos. **Psicologia em Pesquisa**, v.7, n.1, p. 13-22, 2013.
- BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. A discussão de dilemas para a promoção da competência e dos valores morais no ambiente escolar. **Revista de Educação Moral**. v. 15, n. 2, p. 123-140, 2022.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BLAIR, E.; RAZZA, R. P. Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. **Child Development**, v.78, n.2, p.647-663, 2007.
- BLAKEMORE, S. J.; FRITH, U. The learning brain: lessons for education: a précis. **Developmental science**, v. 8, n. 6, p. 459-465, 2005.

BLAKEMORE, S. J.; CHOUDHURY, S. Development of the adolescent brain: implications for executive function and social cognition. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 47, n. 3-4, p. 296-312, 2006.

BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 123-131, 2013.

BRASIL. **Decreto-lei nº. 869**, 12 de setembro de 1969. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Secenp. V.01, p.386, 1969.

BRASIL. **Lei nº. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei Federal nº. 8.663**, 14 de junho de 1993. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Secenp. V.20/21, p. 35, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Conselho Nacional de Saúde**. Resolução nº. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 59, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BROADBENT, D. Perception and Communication. **Pergamon Press**. London, 1958.

CAPOVILLA, A. G. S.; ASSEF, E. C. S.; COZZA, H. F. P. Avaliação neuropsicológica das funções executivas e relação com desatenção e hiperatividade. **Avaliação psicológica**, v. 6, n. 1, p. 51-60, 2007.

CARDOSO, O. O. Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos. **Revista de Administração Pública**, v. 40, n. 6, p.1123-1144, 2006.

CARRETTI, B. et al. **Role of working memory in explaining the performance of individuals with specific reading comprehension difficulties**: A meta-analysis. Learning and Individual Differences, v. 19, n. 2, p. 246–251, 2009.

CARVALHO, V. F. A. O impacto epistemológico da teoria de Gilligan para uma reavaliação da moralidade humana. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. v.14, n. especial, p.9-51, 2022.

CHAKUR, C.R.L. O social e o lógico matemático na mente infantil: cognição, valores e representações ideológicas. **Arte e Ciência**. São Paulo, 2002.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Artmed. Porto Alegre, 2011.

COSTA, Raquel Lima Silva. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.28, p.1-22, 2023.

DAMASIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. Companhia das Letras. São Paulo, 1996.

DEVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Artmed. Porto Alegre, 2002.

DEVRIÉS, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1998.

DIAMOND, A. Development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance on AB. **Child Development**, v.56, p.868-883, 1985.

DIAMOND, A. The early development of executive functions. In: BIALYSTOCK, E.; CRAIK, F. I. M. (Eds.). **Lifespan cognition: Mechanisms of change**. Oxford: Oxford University Press, p. 70-95, 2006.

DIAMOND, A. Executive functions. **Annual review of psychology**, v.64, p.135-168, 2013.

DIAS, N. M.; SEABRA, A. C. Controle inibitório: bases neurais e implicações no desenvolvimento e aprendizagem. In: MALLOY-DINIZ, L. F.; FUENTES, D.; LEITE, W. B.; CORREA, H. (Org.). **Neuropsicologia do desenvolvimento: transtornos do neurodesenvolvimento e dificuldades escolares**. Artmed. Porto Alegre, p. 115–124, 2013.

DURKHEIM, É. **A educação moral**. Vozes. Petrópolis, 2008.

EISENBERG, N.; MILLER, P. A. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, v. 101, n. 1, p. 91–119, 1987.

ESTEVES, G. P. R. Do indivíduo ao discurso. **Sinais**, n.22, p.106-114, 2018.

EVANS, G. W.; WACHS, T. D. Chaos and its influence on children's development: An ecological perspective. **American Psychological Association**, 2010.

FERREIRA, F. O.; LIMA, E. P.; LANA-PEIXOTO, M. A.; HAASE, V. G. O uso e testes neuropsicológicos na esclerose múltipla e epilepsia do lobo temporal: relevância da estimativa de magnitude do efeito. **Revista interamericana de Psicologia**. v.42, n.2, p.203-217, 2008.

FREGNI, F. **Critical thinking in teaching and learning**: the nonintuitive new science of effective learning. Edição Kindle, 2019.

GADELHA, Tayna Andrade; MELO, Monilly Ramos Araujo; SANTOS, Ingrid Michéle de Souza; MOREIRA, Jessica Daniele Silva. Habilidades metalinguísticas e funções executivas em crianças com dificuldades de aprendizagem: Uma metanálise. **Revista Psicopedagogia**. v. 35(108), p. 318-328, 2018.

GARON, N.; BRYSON, S. E.; SMITH, I. M. Executive function in preschoolers: A review using an integrative framework. **Psychological Bulletin**, v.134, n.1, p.31-60, 2008.

GERSTADT, C. L.; HONG, Y. J.; DIAMOND, A. The relationship between cognition and action: performance of children 3 1/2-7 years old on a Stroop-like day-night test. **Cognition**, v. 53, n. 2, p. 129-153, 1994.

GOEBEL, S.; FISCHER, R.; FERSTL, R. Normative data and psychometric properties for qualitative and quantitative scoring criteria of the Five-point Test. **The Clinical Neuropsychologist**, v. 23, n. 4, p. 675-690, 2009.

GOERGEN, Pedro. *Bildung* ontem e hoje: restrições e perspectivas. **Revista Espaço Pedagógico**. Passo Fundo. v.24, n.3, p.437-451, 2017.

GOMES, L. R.; CHAKUR, C. R. S. L. Crianças e adolescentes falam sobre a mentira: contribuições para o contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v.06, p. 33-43, 2005.

GOMES, J. S.; SIMONETTI, L.; MAIDEL, S. Funções Executivas e regulação cognitivo-emocional: conexões anatômicas e funcionais. **Revista de Ciências Humanas**. Florianópolis, v.52, p.1-11, 2018.

HASKETT, M. E.; STELTER, R.; PROFFIT, K.; NICE, R. Parent emotional expressiveness and children's self-regulation: Associations with abused children's school functioning. **Child Abuse & Neglect**, v.36, n.4, p. 296-307, 2012.

HUIZINGA, M.; DOLAN, C. V.; VAN DER MOLEN, M. W. Age- related change in executive function: Developmental trends and a latent variable

analysis. **Neuropsychologia**, v.44, p.2017-2036, 2006.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos costumes**: contendo a doutrina do direito e a doutrina da virtude. Imprensa: Bauru, Edipro, 2003.

KOHLBERG, Lawrence. **Essays on moral development: the philosophy of moral development**. Volume I. São Francisco: Harper & Row, 1981.

LAINS, L. D.; ROCHA, M. S. P. M. L. Desenvolvimento da atenção mediada e sua relação com práticas pedagógicas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 32, n. 1, 2020.

LA TAILLE, Y. **Crise de valores ou valores em crise?**. Artmed, 2009.

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

LEITE, C. A. N. **A interação entre crianças na creche e o desenvolvimento do juízo moral: práticas interventivas**. 2020. 111 p. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) - Faculdade de Ciências de Bauru, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

LEÓN, C. B. R.; RODRIGUES, C. C.; SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. Funções executivas e desempenho escolar em crianças de 6 a 9 anos de idade. **Revista Psicopedagogia**, v.30, n.92, p.113-120, 2013.

LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, Marília, 2001.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Revista UFSM Educação**. Santa Maria, v.44, p. 1-25, 2019.

LEPRE, R. M. Indisciplina na Escola e Desenvolvimento do Juízo Moral: algumas reflexões 20 anos depois. In: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MARTINS, Raul, Aragão (org.). **A formação ética, moral e em valores na pesquisa em educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 289-306, 2022.

LEPRE, R. M.; SOUZA, D. H. Concepções de professores de educação infantil sobre as funções executivas e sua promoção na escola. **Revista Veras**. São Paulo, v.13, n.2, p.202-224, 2023.

LEPRE, R. M.; BENETTI, E. S.; CINCOTO, B. V. Desenvolvimento moral, autorregulação e funções executivas. In: LEPRE, Rita Melissa; BENETTI, Eduardo Silva; CINCOTO, Bianca Vitti (org.). **As pesquisas piagetianas na**

educação: contribuições do passado, desafios atuais e perspectivas futuras. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, p.325-346, 2024.

LEZAK, M. D. The problem of assessing executive functions. **International Journal of Psychology**, v.17, n.1-4, 281-297, 1982.

LEZAK, M. D. **Neuropsychological assessment.** 3ed. Oxford University Press. New York, 1995.

LIBÂNEO, J. C. A aula como forma de organização de ensino. *In: O fazer cotidiano na sala de aula.* Autêntica. São Paulo. v.1, p. 43-58, 2018.

LIMA, J. S.; SANTOS, G. L. Valores, educação infantil e desenvolvimento moral: concepções dos professores. **Educação & Formação.** Fortaleza, v. 3, n. 8, p. 153-170, 2018.

LINHARES, M. B. M.; MARTINS, C. B. S. O processo de autorregulação no desenvolvimento infantil. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v.32, n.2, p.281-293, 2015.

LURIA, A. R. Human brain and psychological processes. **Harper and Row.** New York, 1966.

LURIA, A. R. The working brain: An introduction to neuropsychology. **Basic Books.** New York, 1973.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral.** Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1979.

MARTINS, M. E. O.; TOSI, C. M. G.; LUZ, B. P.; TORESAN, L. H.; CARVALHO, C. F.; DIAS, N. M. O paradigma de Stroop nos estudos brasileiros: uma revisão de escopo. São Paulo. **Psicologia: Teoria e Prática.** v.25, n.2, p. 1-20, 2023.

MENEZES, A. et al. Definições teóricas acerca das funções executivas e da atenção. *In: SEABRA, A. G.; DIAS, N. M. (Orgs.). Avaliação neuropsicológica cognitiva: atenção e funções executivas.* Memnon. São Paulo, p.34-41, 2012.

MENIN, M. S. S. Avanços após O Juízo moral na Criança. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética.** v.9, Número Especial, p-350-378, 2017.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica:** um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. Atlas. São Paulo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14 ed. **Hucitec**, Rio de Janeiro, p.408, 2014.

MIYAKE, A.; FRIEDMAN, N. P.; EMERSON, M. J.; WITZKI, A. H.; HOWERTER, A.; WAGER, T. D. The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. **Cognitive Psychology**, v.41, n.1, p.49-100, 2000.

MOFFITT, T. E.; ARSENEAULT, L.; BELSKY, D.; DICKSON, N.; HANCOX, R. J.; HARRINGTON, H.; HOUTS, R.; POULTON, R.; ROBERTS, B. W.; ROSS, S.; SEARS, M. R.; THOMSON, W. M.; CASPI, A. A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. **PNAS**, v. 108, n. 7, p. 2693-2698, 2011.

MORAES, G. B. S. Z.; LEPRE, R. M. **O controle inibitório e seu papel no processo de aprendizagem infantil**: uma revisão sistemática de literatura. In: Anais do XXXIV Congresso de Iniciação Científica da Unesp: Reflexos da Pandemia no Letramento e na Cultura Científica. Anais. Atibaia, 2022.

MORAES, Gabriela Briquezi de Souza Zan de. **As possíveis relações entre o controle inibitório e o desenvolvimento moral**: uma revisão sistemática de literatura. 2023. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2023.

MULLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação Moral: O aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**. v.38, n.2, p.453-468, 2012.

MULLER, L. C. **Os testes dos cinco pontos e de fluência verbal são úteis nas avaliações de funções executivas em pacientes com epilepsia do lobo temporal?** 2018. 73 p. Dissertação (Mestrado em Medicina Interna) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

NORMAN, D. A.; SHALLICE, T. Attention to action: Willed and automatic control of behavior. In SCHWARTZ G.E.; SHAPIRO, D. (Eds.), **Consciousness and self-regulation**. Plenum Press. New York, p. 1-18, 1986.

PEREIRA, D. R.; MORAIS, A. Desenvolvimento Moral: O que a educação infantil tem a ver com isso?. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética. v.8, n.2, p. 105-137, 2016.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: Problema central do desenvolvimento. Zahar. Rio de Janeiro, 1976.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Martins Fontes. São Paulo, 1990

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Summus, São Paulo, 1994.

PIAGET, J. Observações psicológicas sobre o self-government. In: **Sobre a Pedagogia**. Textos Inéditos. Casa do Psicólogo, São Paulo, 1934/1998.

PIAGET, J. **Cinco estudos de educação moral**. Summus. São Paulo, p.214, 1996.

PIAGET, J. Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. **Wak**. Rio de Janeiro, 2014.

PIOTROWSKI, J. T.; LAPIERRE, M. A.; LINEBARGER, D. L. Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of English-speaking American families. **Journal of Child and Family Studies**, v.22, n.3, p.423-436, 2013.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização**. 5 ed. Artmed. Porto Alegre, 2004.

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

PURVES, D. et al. **Neurociências**. 4. ed. Artmed. Porto Alegre, 2010.

QUEIROZ, K. J. M.; LIMA, V. A. A. Método Clínico Piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**. v.3, n.5, p.110-131, 2010.

RAMOS, D. K.; GARCIA, F. A. Jogos Digitais e o aprimoramento do controle inibitório: um estudo com crianças do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 25, n. 1, p. 37-54, 2019.

REGARD M.; STRAUSS E.; KNAPP P. Children's production on verbal and non-verbal fluency tasks. **Perceptual Motor Skills**, v. 55, n.3, p.839-44, 1982.

ROTTA, N. T. Introdução. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ed. Artmed. Porto Alegre, p. 3-8, 2016a.

ROTTA, N. T. Plasticidade cerebral e aprendizagem. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. 2ed. Artmed. Porto Alegre, p. 469- 486, 2016b.

RUEDA, M. R.; POSNER, M. I.; ROTHBART, M. K. Attentional control and self-regulation. In: VOHS, K. D.; BAUMEISTER, R. F. (Eds.), **Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications**. The Guilford Press. New York, p. 284-299, 2011.

SAMEROFF, A. Dynamic developmental systems: Chaos and order. *In*: EVANS, G. W.; WACHS, T. D. (Eds.), **Chaos and its influence on children's development**: An ecological perspective. American Psychological Association. Washington, p.255-264, 2010.

SANTANA, A.N.; ROAZZI, A.; MELO, M. R. A. Os três componentes executivos básicos e o desempenho matemático escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 259, 2020.

SANTOS, A. R.; PURVES, D.; AUGUSTINE, G. J.; FITZPATRICK, D.; HALL, W. C.; LAMANTIA, A.S.; MCNAMARA, J. O.; WHITE, L. E. (org.). **Neurociências**. 4. ed. Artmed. Porto Alegre, 2010.

SANTOS, D. L.; PRESTES, A. C.; FREITAS, L. B. L. Estratégias de professoras de educação infantil para a resolução de conflitos entre crianças. **Revista Quadrimestral Da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v.18, n.2, p.247-254, 2014.

SROUFE, L. A. **Emotional development**: The organization of emotional life in the early years. Cambridge University Press. New York, 1995.

STRAUSS, E.; SHERMAN, E. M. S.; SPREEN, O. **A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, Norms, and Commentary**. 3. ed. New York, NY: Oxford University Press, 2006.

STUSS, D. T.; BENSON, D. F. **The frontal lobes**. Raven. New York, 1986.

TERESA, Madre. **No Greater Love**. New World Library. Novato, 1997.

Tognetta, L. R. P.; KNOENER, D. F.; BOMFIM, S. B.; DE NADAI, S. T. Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v.12, n.3, p. 1880-1900, 2017.

TUCHA, L.; ASCHENBRENNER, S.; KOERTS, J.; LANGE, K. W. The Five-Point Test: Reliability, Validity and Normative Data for Children and Adults. **PLoS One**, v. 7, p. 1-11, 2012.

UEHARA, E.; CHARCHAT F. H.; LANDEIRA, F.J. Funções executivas: um retrato integrativo dos principais modelos e teorias desse conceito. **Neuropsicologia Latinoamericana**, v.5, n.3, p.25-37, 2013.

ULLMANN, R. A. Indivíduo. **Teocomunicação**. v. 39, n. 2, p. 205-213, 2009.

VALENTIM, M. L. P. **Conhecimento e Metodologia Científica**. Recurso em Power point. 2021.

VASCONCELOS, M. S. A difusão das ideias de Piaget no Brasil. **Casa do Psicólogo**. São Paulo, 1996.

VIANA, M.N. Interfaces entre a psicologia e a educação: reflexões sobre a atuação em psicologia escolar. *In: Psicologia escolar: que fazer é esse?* Brasília: CFP, 2016.

VINHA, T. P. **O Educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Mercado das Letras. São Paulo: Fapesp, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Visor. Madrid, 1996.

WILLINGHAM, D. T. **Por que os alunos não gostam da escola? Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva**. Artmed. Porto Alegre, 2011.

ZAPIO, C. C. **Procedimentos e materiais que visam a melhoria do clima sociomoral e autorregulação**: um estudo em uma sala do 2º ano do ensino fundamental. PUC-Campinas, 2017.

ZELAZO, P. D.; FRYE, D. **Cognitive complexity and control**: II. The development of executive function. *Current Directions in Psychological Science*, v.7, n.4, p.121-126, 1998.

ZELAZO, P. D.; CRAIK, F. I. M.; BOOTH, L. **Executive function across the life span**. *Acta Psychologica*, v.115, n.2, p.167-184, 2004.

ZELAZO, P.; QU, L.; MULLER, U. Hot and cool aspects of executive function: Relations in early language development. *In* SCHNEIDER, W.; SCHUMANN-HEGSTELER, R.; SODIAN, B. (Eds.), **Young children's cognitive development**: Interrelations among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind. Lawrence Erlbaum Associates, p. 71-93, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **“AS RELAÇÕES ENTRE O CONTROLE INIBITÓRIO E O DESENVOLVIMENTO MORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM.”**

Este termo deverá ser elaborado em duas vias. Depois de lido, rubricado e assinado, uma via ficará em poder do participante ou de seu representante legal e a outra via em poder do pesquisador responsável

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidar seu filho (a) a participar da pesquisa intitulada **“AS RELAÇÕES ENTRE O CONTROLE INIBITÓRIO E O DESENVOLVIMENTO MORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM”**, realizada na Escola Estadual Professora Marta Aparecida Hjertquist Barbosa (CAIC). O objetivo da pesquisa é buscar as relações entre o desenvolvimento moral e o controle inibitório (capacidade de inibição e autorregulação) e como essa relação pode influenciar o processo de aprendizagem infantil.

Primeiramente será feita a observação da sala por um período médio de uma semana, para identificar os níveis de escolaridade de cada criança participante, possíveis defasagens e dificuldades encontradas por elas em conteúdos ensinados até então, além de estabelecer um vínculo para que as mesmas se sintam confortáveis nos passos que se seguem na pesquisa.

A entrevista e teste realizados, irão conter as iniciais da criança, data de nascimento, idade, série e sexo. As crianças participantes realizarão a entrevista e o teste uma de cada vez, em um espaço da escola em que estuda, previamente combinado e disponibilizado pela instituição.

Serão realizados dois testes neuropsicológicos, que avaliarão o controle inibitório. O primeiro terá apenas a folha de teste e a mão da criança que estará realizando-o gravado em vídeo, sem mostrar seu rosto e sem citar seu nome. A criança será apresentada a matrizes de cinco pontos, organizadas em um padrão

semelhante a um dado, dispostas em uma folha A4. Elas serão orientadas a unir os pontos formando o máximo de figuras possíveis, em três minutos. Esse teste mede a capacidade de manter um bom desempenho mental e monitorar a si mesmo em tarefas que envolvem a percepção visual e espacial. Para este encontro calculou-se, em média, 10 minutos com a criança, para que sejam feitas as orientações anteriores, necessárias à realização do teste. No segundo teste neuropsicológico, será apresentado para a criança cartões com desenhos do sol (representando o dia) e cartões com o desenho da lua (representando a noite), que estarão embaralhados. Enquanto a pesquisadora passa pelos cartões, um a um, a tarefa da criança será responder ao estímulo contrário, ou seja, quando aparecer o cartão com o sol deve responder “noite” e quando aparecer o cartão com a lua deve responder “dia”. Este teste visa saber o quanto a criança monitora sua própria atividade, e inibe a resposta “óbvia” em prol de uma resposta escolhida. Nesse teste estará sendo gravado a mão da pesquisadora e a voz do participante. Para este encontro calculou-se, em média, 15 minutos com a criança, para que sejam feitas, também, as orientações anteriores, necessárias à realização dos testes.

Posteriormente, em um outro dia, será realizada a entrevista, que será gravada em áudio sem citar o nome do entrevistado e com o auxílio de algum aplicativo modulador de voz para que descaracterize a voz do participante da entrevista. Essa entrevista será realizada por meio da contação de três pequenas histórias, que retratam situações sobre responsabilidade subjetiva e mentira, a fim de avaliar como a criança interpreta aquela situação e as ações a serem tomadas que acredita serem mais pertinentes. Todas as histórias são baseadas nos estudos clínicos de Piaget. Esse encontro será realizado em uma média de 20 minutos.

Informamos que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o maior absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

A participação da criança é muito importante para realização da pesquisa. E o benefício esperado será através da melhoria das propostas de intervenção no processo de aprendizagem dos alunos.

Como a entrevista e teste serão gravados, os arquivos ficarão armazenados sigilosamente apenas no celular do pesquisador responsável, pois servirão para transcrições necessárias para essa pesquisa. As gravações realizadas no período de intervenção serão destruídas após a utilização de seu conteúdo na pesquisa, garantindo sigilo aos participantes.

Gostaríamos de esclarecer que a participação é totalmente voluntária, e você pode recusá-la, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à criança.

Se em algum momento houver qualquer tipo de desconforto por parte da criança, que pode ser ocasionado pelo tema das historietas ou sentimento ansioso trazido pelo tempo limitado em fazer as figuras, a pesquisadora irá conversar com a criança até que ela se acalme e decida se está confortável novamente para continuar ou se prefere voltar para sua turma. Se o desconforto se mostrar persistente, a pesquisadora oferecerá as informações necessárias para atendimento gratuito especializado, como o Ambulatório Municipal de Saúde Mental (AMSM) da cidade, ou o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), além de oferecer indicações de profissionais particulares, caso seja a preferência dos responsáveis. Se o desconforto se mostrar persistente, a pesquisadora oferecerá as informações necessárias para atendimento gratuito especializado, como o Ambulatório Municipal de Saúde Mental (AMSM) da cidade, ou o Centro de Atenção Psicossocial Infantil (CAPSi), além de oferecer indicações de profissionais particulares, caso seja a preferência dos responsáveis.

Em caso de interrupção dessa pesquisa, os motivos serão devidamente esclarecidos, e quaisquer dúvidas e preocupações serão sanadas por parte da pesquisadora. Se houver a possibilidade de retorno em outro momento, os responsáveis serão informados de como serão novamente contatados, caso seja do seu interesse e do interesse da criança continuar participando da pesquisa.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

Você não terá nenhum tipo de despesa ao autorizar a participação da criança nesta pesquisa, bem como nada será pago pela participação da mesma.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar (Gabriela Briquezi de Souza Zan de Moraes, Rua Ory Pinheiro Brisola, nº 360, Vila Rocha - Bauru-SP, telefone (14) 99653-8707 e gabriela.bsz.moraes@unesp.br), ou procurar o Comitê de Ética.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Diante do exposto, e afirmando que estamos esclarecidos sobre o conteúdo deste documento, confirmamos a participação na pesquisa descrita acima.

Bauru, ____ de _____ de 2024.

Pesquisadora Responsável

Gabriela Briquezi de Souza Zan de Moraes

RG: 57.115.098-6

Eu, _____ (NOME POR EXTENSO), pai/mãe ou responsável pelo participante da pesquisa, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em autorizar a participação voluntária do/da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE****Nome do participante:****Nome do responsável:**

OLÁ, EU SOU A PESQUISADORA GABI!



PARA QUEM NÃO ME CONHECE EU SOU A GABI, SOU PROFESSORA E ESTOU NESTE MOMENTO FAZENDO MESTRADO. HOJE VOU PRECISAR MUITO DA SUA AJUDA. EU VOU ANOTAR EM UMA FOLHA SEUS DADOS PESSOAIS. É BEM SIMPLES, APENAS SEU NOME E IDADE.

IREI DAR PARA VOCÊ UMA FOLHA COM VÁRIOS QUADRADOS; DENTRO DESSES QUADRADOS VÃO TER 5 PONTOS E VOCÊ IRÁ FAZER FIGURAS DIFERENTES, LIGANDO OS PONTOS EM LINHA RETA, IRÁ FAZER UMA FIGURA EM CADA QUADRADO. EU VOU CONTAR 3 MINUTOS NO RELÓGIO E VOU ESTAR GRAVANDO A FOLHA E SUA MÃO FAZENDO AS FIGURAS.



VOCÊ VAI FAZER AS FIGURAS

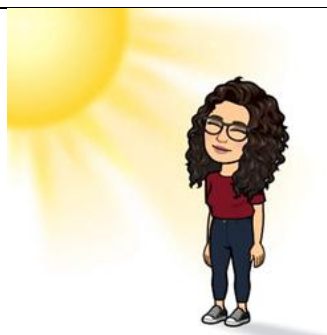


EU IREI MARCAR O TEMPO



E EU ESTAREI GRAVANDO SUA MÃO FAZENDO AS FIGURAS

DEPOIS, NO MESMO DIA, IREI APRESENTAR PARA VOCÊ VÁRIOS CARTÕES. EM UNS ESTARÁ A FIGURA DO SOL QUE REPRESENTA O DIA E EM OUTROS ESTARÁ A FIGURA DA LUA QUE REPRESENTA A NOITE. CONFORME EU PASSAR OS CARTÕES UM A UM, QUE ESTARÃO EMBARALHADOS, VOCÊ DEVE DAR A RESPOSTA CONTRÁRIA, OU SEJA, QUANDO APARECER UM CARTÃO DA LUA VOCÊ DEVE FALAR “DIA” E QUANDO APARECER UM CARTÃO DO SOL VOCÊ DEVE FALAR “NOITE”. IREI GRAVAR MINHA MÃO PASSANDO OS CARTÕES E A SUA VOZ, ALÉM DE ESTAR CONTABILIZANDO O TEMPO QUE VOCÊ LEVA PARA RESPONDER.



VOU TE APRESENTAR CARTÕES COM O SOL



E CARTÕES COM A LUA



VOU ESTAR GRAVANDO MINHA MÃO E SUA VOZ

EM UM OUTRO DIA EU VOU CONTAR PARA VOCÊ TRÊS HISTORINHAS QUE ENVOLVEM RESPONSABILIDADE E MENTIRA; E DEPOIS DE CONTAR PRECISO QUE VOCÊ ME FALE O QUE VOCÊ FARIA SE FOSSE A PESSOA DAQUELA HISTORINHA. TAMBÉM VOU FAZER UMAS PERGUNTAS, LEMBRANDO QUE NÃO TEM CERTO OU ERRADO. NESSE DIA EU TAMBÉM IREI GRAVAR, MAS VAI SER SÓ A SUA VOZ.



TE CONTAREI UMA HISTÓRIA



ESTOU TE OUVINDO COM ATENÇÃO

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

PARA ISSO EU PRECISO,



ENTÃO, EU GOSTARIA DE SABER SE VOCÊ QUER OU NÃO PARTICIPAR
VOCÊ ME AJUDA?



VOCÊ NÃO VAI PAGAR POR PARTICIPAR.



NINGUÉM VAI FICAR BRAVO SE VOCÊ NÃO PARTICIPAR.

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

VOCÊ PODE DIZER “**SIM**” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TUDO CONTINUARÁ BEM. TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR SUAS DÚVIDAS COMIGO SEMPRE, DURANTE E APÓS A PESQUISA.

TALVEZ VOCÊ SE SINTA DESCONFORTÁVEL COM OS TEMAS DAS HISTORINHAS, OU FIQUE COM UM SENTIMENTO DE AGITAÇÃO DURANTE A ATIVIDADE DOS QUADRADOS, PELO FATO DO TEMPO SER LIMITADO PARA DESENHAR AS FIGURAS. OU FIQUE NERVOSO PELOS ERROS OU CONTAGEM DO TEMPO NA ATIVIDADE DAS FIGURAS DE DIA E NOITE.

SE EM ALGUM MOMENTO VOCÊ SE SENTIR DESCONFORTÁVEL É SÓ ME AVISAR QUE PARAMOS A ATIVIDADE E IREMOS CONVERSAR SOBRE SEU DESCONFORTO ATÉ QUE SE SINTA MELHOR E VOCÊ DECIDA SE ESTÁ CONFORTÁVEL PARA CONTINUAR OU SE PREFERE VOLTAR PARA SUA TURMA. SE O DESCONFORTO CONTINUAR, EU IREI

CONVERSAR COM AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR VOCÊ PARA INDICAR LUGARES DE ATENDIMENTO GRATUITO E ESPECIALIZADO, COMO O AMBULATÓRIO MUNICIPAL DE SAÚDE MENTAL DA CIDADE E O CENTRO DE ATENÇÃO PSICOSSOCIAL INFANTIL (CAPSi), ALÉM DE OFERECER INDICAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARTICULARES, SE FOR A PREFERÊNCIA DOS SEUS RESPONSÁVEIS.

SE ESSA PESQUISA TIVER QUE SER INTERROMPIDA, EU EXPLICAREI PARA VOCÊ OS MOTIVOS E RESPONDEREI SUAS DÚVIDAS E PREOCUPAÇÕES QUANTO A ISSO. E CASO HAJA A POSSIBILIDADE DO RETORNO EM OUTRO MOMENTO, TE INFORMAREI COMO PODEREI ENTRAR EM CONTATO COM VOCÊ NOVAMENTE, SE FOR DO SEU INTERESSE CONTINUAR.

EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE COMO EU FARIA FIGURAS DIFERENTES LIGANDO PONTOS COM LINHA RETA, EM UM TEMPO DE 3 MINUTOS, EM COMO EU RESPONDO À IMAGENS DE DIA E NOITE DE FORMA CONTRÁRIA E COMO EU AGIRIA EM ALGUMAS SITUAÇÕES QUE ENVOLVEM RESPONSABILIDADE E MENTIRA.

SEI QUE POSSO PERGUNTAR SE OUTRAS DÚVIDAS SURGIREM, QUE POSSO INTERROMPER CASO NÃO ME SINTA CONFORTÁVEL E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER.

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

BAURU , ____/____/____

ASSINATURA

APÊNDICE C – PROTOCOLO PARA AVALIAÇÃO DO JUÍZO MORAL

PROTOCOLO PARA AVALIAÇÃO DO JUÍZO MORAL

Participante:

Idade:

Local de aplicação:

Data da aplicação:

Historieta 01 - Mentira

"Um dia, um menino chamado Mateus foi à casa de sua avó. Sua avó lhe deu uma lata de biscoitos deliciosos e disse para ele se comportar bem e não comer todos os biscoitos de uma vez. Mateus pegou a lata de biscoitos e foi brincar no quintal. Enquanto brincava, ele acabou comendo todos os biscoitos da lata. Quando sua avó perguntou se ele havia comido os biscoitos, Mateus respondeu: 'Não, vovó, eu não comi os biscoitos. Eu coloquei a lata no quintal e quando voltei, eles tinham desaparecido'. A avó de Mateus ficou desapontada e confusa."

Você entendeu a historinha? Pode recontar para mim com as suas palavras?

O que você acha da resposta de Mateus?

Você acha que ele está falando a verdade ou mentindo? Por quê?

Por que você acredita que Mateus deu essa resposta?

Se fosse você, o que você diria?

Você acha que tem como a avó de Mateus saber se ele está mentindo ou não? Por quê?

Qual sua opinião sobre isso que aconteceu com Mateus e sua avó?

Historieta 02 – Mentira e responsabilidade subjetiva/objetiva

Joana e seu irmãozinho Pedro estavam brincando dentro de casa. Joana foi avisada pelos pais para não brincar com a bola perto das janelas. No entanto, enquanto brincavam, Joana chutou a bola com muita força e acidentalmente quebrou um vaso que estava em cima de uma mesa perto da janela. Quando os pais perguntaram o que aconteceu, Joana disse: 'Eu não fiz nada! Foi culpa do Pedro!'. Pedro, por sua vez, disse: 'Não, foi a Joana que chutou a bola e ela quebrou o vaso'. Os pais ficaram confusos e queriam saber quem era o responsável pela quebra do vaso.

Você entendeu a historinha? Pode recontar para mim com as suas palavras?

O que você acha dessa situação?

Por que você acredita que cada um deles deu essa resposta?

Quem você acredita que é responsável pela quebra do vaso na história? Por quê?

Se você fosse um dos pais, como lidaria com a situação? O que você acha que eles deveriam fazer?

Você castigaria Joana? Por quê?

Que castigo você daria à Joana?

Você castigaria Pedro? Por quê?

Que castigo você daria ao Pedro?

O que você faria se estivesse no lugar de Joana (ou Pedro)? Por quê?

Historieta 03 – Responsabilidade subjetiva/objetiva

a) Bia estava deitada em seu quarto. Sua mãe a chamou para jantar e Bia desceu as escadas correndo e abriu a porta da cozinha. Atrás da porta havia uma mesinha com uma bandeja na qual estavam 12 copos. Bia não sabia que a bandeja estava lá. Quando Bia abriu a porta, a bandeja caiu no chão e os 12 copos quebraram.

b) João estava em seu quarto e sua mãe o avisou que ia sair para buscar pão para o jantar e que era para ele esperá-la para comerem juntos. Assim que a mãe saiu de casa, João não esperou e desceu para pegar um chocolate que estava em cima do armário. Subiu em uma cadeira para poder alcançar e quando estava descendo esbarrou em um copo que caiu e quebrou.

Você entendeu as duas historinhas? Consegue contá-las para mim?

Em sua opinião, qual dos dois é mais culpado João ou Bia? Por quê?

Você acha que algum deles merece um castigo? Qual dos dois? Por quê?

Se você tivesse que dar um castigo a João, qual seria? Por quê?

Observações durante a entrevista.

Teve dificuldade para entender as historietas e as perguntas?

Prestou atenção?

Falou com facilidade? Teve dificuldades para responder?

Parecia ansioso(a)?

Mostrou-se interessado(a)?

Fez perguntas?

Outros aspectos importantes que mereçam registro.

APÊNDICE D – TESTE DOS CINCO PONTOS

TESTE DOS 5 PONTOS

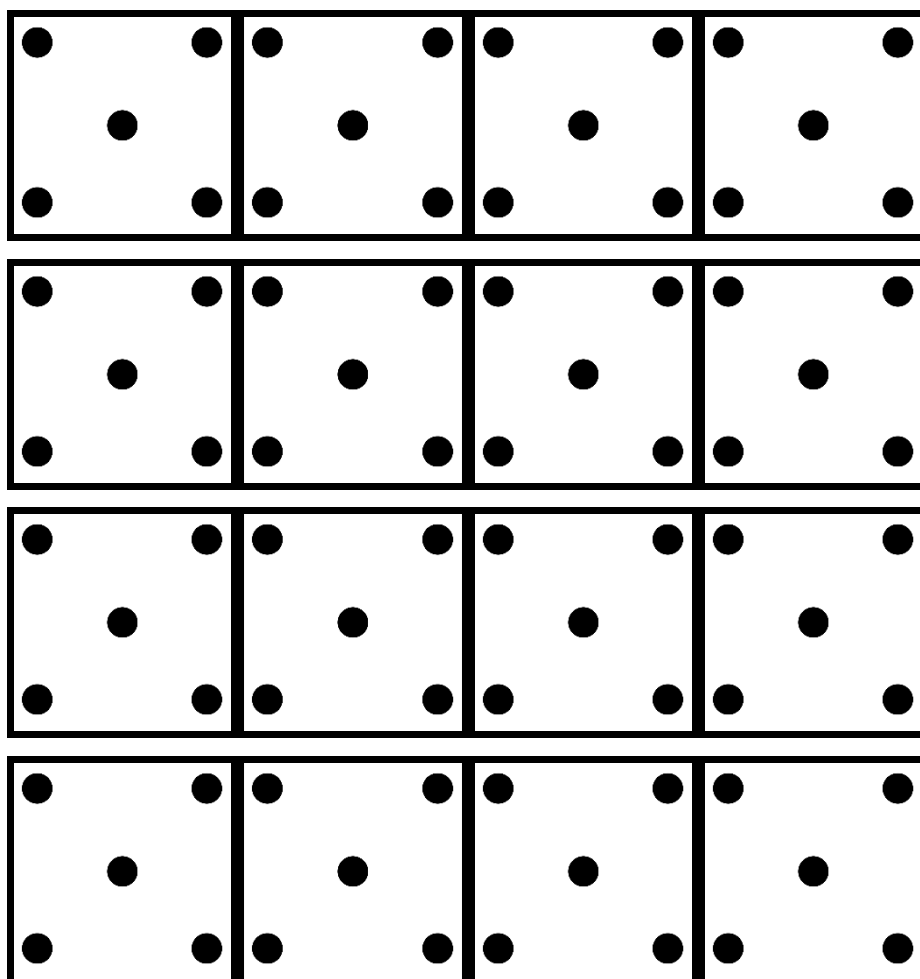
AVALIA: Habilidade de iniciar e manter a produtividade cognitiva e os níveis de autorregulação do campo visual e espacial.

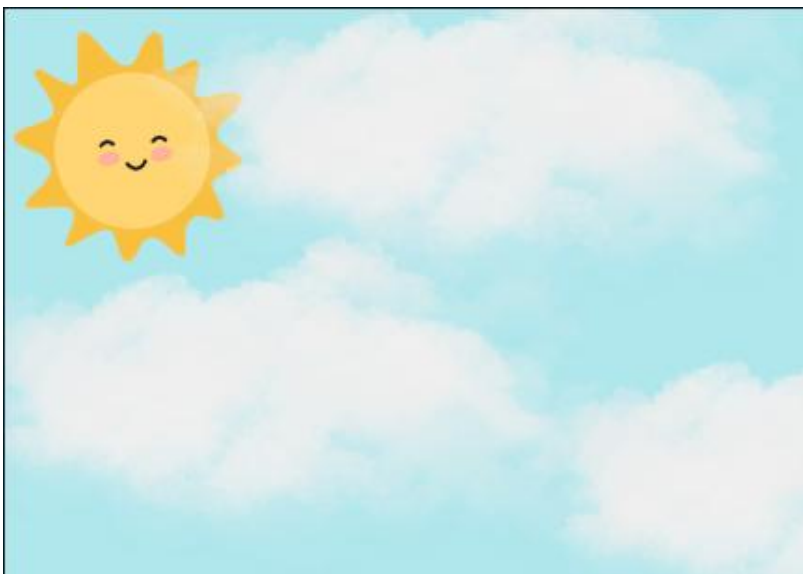
COMANDO: Unir os pontos formando o máximo de figuras possíveis. O avaliador fará os 2 primeiros desenhos, um ligando os 5 pontos e o outro ligando apenas 2 pontos.

REGRAS: Utilizar somente linhas retas, todas as linhas devem conectar pontos, não repetir figuras, não é necessário utilizar todos os pontos, mesmo que pequenas variações ainda contam como novas figuras

TEMPO: 3 minutos (se esgotar uma folha deve ser entregue outra)

NOME: _____ IDADE: _____



APÊNDICE E – CARTÕES *STROOP* NOITE-DIA

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO - REGIÃO DE BAURU
E.E. PROFª MARTA APARECIDA HJERTQUIST BARBOSA
RUA SARGENTO JOSÉ DOS SANTOS, S/N Q12 - CEP 17065-122
TEL (14) 3238-1914 / 3238-8700 email: e920484a@educacao.sp.gov.br

**AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA
NECESSÁRIA/ANUÊNCIA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.**

Eu, Marcelo Nunes, RG 33.272.933-3, autorizo a realização da pesquisa **“AS RELAÇÕES ENTRE O CONTROLE INIBITÓRIO E O DESENVOLVIMENTO MORAL E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM”** nesta instituição, sob a responsabilidade da pesquisadora Gabriela Briquezi de Souza Zan de Moraes.

Informo que o local dispõe de infraestrutura necessária e que esta será disponibilizada ao pesquisador para atendimento ao projeto, bem como para atender eventuais problemas dela resultantes, atendendo plenamente o Regimento do Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Campus de Assis e normas complementares ao mesmo.

BAURU, 01/06/2023.

Documento assinado digitalmente
 MARCELO NUNES
Data: 01/06/2023 18:34:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Marcelo Nunes

294.314.758-39