

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS DE MARÍLIA

MAÍRA DE OLIVEIRA MARTINS

**Desenvolvimento Moral e a questão das Trocas Simbólicas:** Um estudo de  
Epistemologia Genética com crianças de bairros marginalizados

MARÍLIA

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”  
CAMPUS DE MARÍLIA

MAÍRA DE OLIVEIRA MARTINS

**Desenvolvimento Moral e a questão das Trocas Simbólicas: Um estudo de Epistemologia Genética com crianças de bairros marginalizados**

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

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientador: Adrián Oscar Dongo Montoya

Apoio financeiro: CAPES.

MARÍLIA  
2019

M386d            Martins, Maíra de Oliveira  
                    Desenvolvimento Moral e a questão das Trocas  
                    Simbólicas : Um estudo de Epistemologia Genética com  
                    crianças de bairros marginalizados / Maíra de Oliveira  
                    Martins. -- Marília, 2019  
                    154 p.

                    Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
                    (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
                    Orientador: Adrián Oscar Dongo Montoya

                    1. Desenvolvimento moral. 2. Marginalização social. 3.  
                    Trocas simbólicas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MAÍRA DE OLIVEIRA MARTINS

**Desenvolvimento Moral e a questão das Trocas Simbólicas: Um estudo de Epistemologia Genética com crianças de bairros marginalizados**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya  
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/SP

2º Examinador: Prof. Dr. Lenir Maristela Silva  
Universidade Federal do Paraná – UFPR – Campus Litoral (Matinhos)

3º Examinador: Prof. Dr. Patrícia Unger Raphael Bataglia  
Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Marília/SP

Marília, 19 de março de 2019.

Ao Rogério, meu marido, e ao Renato, meu filho.  
Que são a razão do meu viver e o motivo de eu estar aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte de minha trajetória até este momento.

Primeiramente aos meus pais, que lutaram para a minha formação.

Em especial, ao Rogério, que me encorajou a lutar por uma possibilidade que para mim estava morta. Me fez acreditar em mim e nos meus potenciais.

A uma querida professora da faculdade, Gisele, que me ajudou com conversas tão promissoras sobre a teoria e na preparação para o Mestrado.

A todos os professores da Unesp, que, com certeza absoluta, me ajudou na minha formação, como profissional e como pessoa.

À professora Patrícia, que com seu singular jeito doce, manso e sereno me ensinou muito sobre mim durante sua disciplina sobre a moralidade. Colocou-me em conflito sobre minha moral, e o como isso foi importante pra mim. Na Banca de Qualificação sua presença foi imprescindível.

À professora Lenir, por todas as contribuições na Banca de Qualificação e pela sinceridade em querer me ajudar.

Ao grupo de estudo GEPEGE, que me proporcionou riquíssimas reflexões sobre minha vida, minha pesquisa, e meu papel diante da sociedade e crianças aos quais estudo.

À ONG, em especial às queridas Valéria e Sônia, que me possibilitaram realizar minha pesquisa e me oportunizaram conhecer aquelas crianças incríveis.

Ao querido professor Adrian, que me deu esta oportunidade. Com sua generosidade, disponibilizou a ajudar uma jovem inexperiente, na profissão e na vida; e compartilhou sua sabedoria comigo, de uma maneira humilde e caridosa. Muito obrigada professor, por tudo!

A todos vocês, o meu muito obrigada!

E o mais importante, agradeço a Deus, pois tudo o que foi escrito acima só foi possível pela Sua Vontade. Obrigada Senhor por todas as oportunidades de todos os dias!

*Muitos me chama de pivete  
Mas poucos me deram apoio moral  
Se eu pudesse eu não seria  
Um problema social  
Se eu pudesse eu não seria  
Um problema social*

(Problema Social –Seu Jorge).

## RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo o estudo do desenvolvimento moral e da troca simbólica junto à crianças de bairros marginalizados, ou seja, crianças que vivem na pobreza e sofrem opressão social. Por serem crianças que vivem essa condição social, sofrem relações de opressão e vivem uma “cultura do silêncio” que dificulta o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e dos seus sentimentos morais. Deste modo, nos perguntamos: de que modo esse meio social influi no desenvolvimento moral dessas crianças, particularmente dos seus julgamentos morais? Para responder a essa questão, estudamos as relações de crianças de 7 a 12 anos com os membros que as rodeiam. A pesquisa se cumpre em uma instituição social localizada em um bairro de periferia da cidade do interior de São Paulo. Por meio de entrevistas, verificamos os julgamentos morais em função da mentira das crianças, a partir de histórias elaboradas por Piaget e levantamos as trocas simbólicas no seio familiar e institucional. No ambiente familiar, estudamos o seu cotidiano onde se produz o cumprimento de obrigações e deveres, brincadeiras, conflitos com autoridades e iguais. No ambiente institucional, estudamos o modelo de relação existente, se há a possibilidade de trocas simbólicas e reflexão sobre as atividades feitas. O referencial teórico principal foi o de Jean Piaget. Nossas conclusões apontam para uma relação entre os julgamentos morais e as trocas simbólicas. As crianças que apresentaram uma tendência de julgamentos morais autônomos foram aquelas cujo no meio familiar apresentavam maiores oportunidades de trocas entre os familiares. A maioria das crianças, contudo, apresentaram juízos morais mais elementares. Nesse sentido, consideramos que a ausência da troca simbólica é fator importante para a dificuldade no desenvolvimento moral, e no caso das crianças em questão, é a ausência desta possibilidade, tanto no seio familiar quanto social, que desfavorece seu desenvolvimento moral, pois não possuem oportunidade de compreender suas realidades morais pelo fato da opressão social em que vivem.

**Palavras chave:** Desenvolvimento moral. Marginalização social. Trocas simbólicas.

## ABSTRACT

This work has as its mainly objective the purpose of studying the moral development and the symbolic exchange among marginalized neighborhoods children, in other words, children living in poverty and suffering social oppression. For being children living under this social condition, they suffer oppression relationships and abide by what they call “Culture of the Silence”, making things harder for the development of their cognitive abilities and their moral feelings. Thus, we ask ourselves: in which way this social environment influences these children moral development, particularly their moral judgement? To answer that question, we have been studying the relationships of children from 7 to 12 years old among the members surrounding them during daily life. The survey has been accomplished in a social institution located in a suburban neighborhood of a city in the countryside of São Paulo state. Through interviews, we have verified the moral judgements in function of the children’s lies, as of histories elaborated by Piaget; we were able to bring up the symbolic exchanges among the family and institutionally. In the family environment, we have study their daily life where the accomplishment of obligations and chores, children’s play, conflicts towards authorities and equals could be seen. In the institutional environment, we have study the relationship model existent, if there is the possibility of symbolic exchanges and reflection about the activities that just have been done. The main theoretical framework was from Jean Piaget. Our conclusions lead us to a relationship between the moral judgements and the symbolic exchanges. The children who have shown some independent moral judgement tendency were the ones who in the Family environment have presented more exchanges opportunities among the family members. The most children, however, have presented more elementary moral judgement. Therefore, we may consider that the absence of the symbolic exchange is an important factor for the difficulties in the moral development, and in these children’s case, is the absence of that possibility, as in a familiar environment or social environment, which undermines their moral development, for the fact of not having the opportunity to understand their own moral reality caused by the social oppression they have been living under.

**Key Words:** Moral Development. Social Marginalization. Symbolic Exchanges.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – O PROBLEMA DA MARGINALIZAÇÃO SOCIAL.....	17
1.1 - A relação entre a marginalização e o desenvolvimento cognitivo .....	18
1.2 – A relação entre marginalização e o desenvolvimento moral.....	26
CAPÍTULO 2 – EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO .....	30
2.1 – Gênese e estrutura no desenvolvimento da inteligência.....	31
2.2 – Desenvolvimento da inteligência sensório motora.....	34
2.3 – O nascimento da inteligência sensório motora.....	38
2.4 – O nascimento da função simbólica e o desenvolvimento do pensamento.....	46
CAPÍTULO 3 – O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO PIAGET .....	59
3.1 – Psicogênese do julgamento moral .....	62
3.2 – A troca simbólica no desenvolvimento moral – a cooperação .....	68
3.3 – A noção da mentira.....	73
CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....	80
4.1 – Sujeitos .....	80
4.2 – Instrumentos de coleta dos dados .....	81
4.3 – Contexto da pesquisa.....	84
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	87
5.1 – Dados sobre a noção da mentira .....	87
5.2 – Dados sobre as trocas simbólicas .....	107
5.3 – Análise dos dados .....	122
5.3.1 – Sobre a noção da mentira.....	123
5.3.2 – Sobre as trocas simbólicas.....	130
5.4 – Análises finais.....	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	145
REFERÊNCIAS .....	148

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por finalidade estudar o desenvolvimento moral em crianças que vivem em bairros marginalizados. Trata-se, sobretudo, de estudar a questão das trocas simbólicas no meio social delas, a fim de verificar a existência de uma influência desta para o desenvolvimento do juízo moral das crianças em questão. As crianças que vivem em bairros marginalizados pela sociedade sofrem muitos desafios para o seu desenvolvimento, e isto foi um dos fatores que nos levaram a pensar nesta questão.

No decurso de minha formação em Psicologia, pude perceber que era o desenvolvimento infantil que me interessava. Desde a primeira matéria que conheci (mesmo que muito superficialmente) Piaget, já descobri uma perspectiva que para mim fazia sentido. No entanto, na faculdade eu não conhecia a teoria de Piaget sobre a moral. Foi então, que ao me formar e decidida a me preparar para o mestrado, que descobri, pelo professor Adrian, a existência da teoria da moralidade de Piaget. Então, meu coração se abriu para esta teoria. De início, como era tudo novo para mim, não sabia ao certo como empreender um projeto de pesquisa e o que gostaria de estudar, mas queria estudar sobre desenvolvimento moral em adolescentes. No momento de decidir sobre o projeto, fui convidada a ler a pesquisa do professor Adrian sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças marginalizadas, em seu livro “Piaget e a criança favelada” (Montoya, 1996). Aquela pesquisa me chamou atenção, pois algo me chamava ali, que eu não compreendia muito bem. Então, em conversa com o professor decidi mudar o rumo do meu projeto e continuar no campo da moral, mas com crianças de bairros humildes.

E assim foi. Aos “trancos e barrancos” conseguimos realizar a pesquisa, da maneira que nos foi possível. E o engraçado foi descobrir que eu era aquela criança de bairros humildes. Ao longo da pesquisa eu percebi o que me chamava a atenção: durante todo o processo de reflexão da teoria, e do contato com as crianças, me lembrei de como era minha vida na infância. Filha de comerciantes de um bairro humilde, vivi muito a cultura do bairro em que meus pais tinham um empório. Não era moradora do bairro, mas praticamente todos os dias estava lá; meus pais eram muito conhecidos, e nós, as filhas, não poderíamos deixar de ser. Como em todo bairro existe o papel de cada indivíduo, e mesmo como não-moradores, tínhamos nosso papel nesse bairro também. Tive algumas amigas lá, em que ia brincar na casa

delas. E assim foi até a minha adolescência, onde tomei meu rumo, comecei a trabalhar, e parei de frequentar aquele bairro.

E então, diante da minha pesquisa, me deparei o quanto a realidade daquelas crianças fazia parte da minha história. Pois meus pais trabalhavam de domingo a domingo para nos oferecerem o necessário para viver; talvez não tive tantas carências econômicas como elas, mas sofri de tantas outras aos quais elas sofrem. Eu fui uma criança que cresceu na rua; na escola, eu era de classe “C” e “D”, ou seja, também existia uma perspectiva sobre mim que existe sobre essas crianças. Na pesquisa, muitas vezes, em observação na escola, eu me vi em muitas daquelas crianças. Do ponto de vista das trocas, pude perceber como durante toda a minha infância não tive oportunidades para as trocas, pois meus pais sempre estavam ausentes, e o quanto isso influenciou a minha vida. Muito do que vivi na infância passou-se na rua, ou em casa de vizinhos. Deste modo, então, que percebi qual a minha relação com a minha pesquisa. Esta é uma pesquisa das crianças marginalizadas, mas também foi uma pesquisa sobre a minha história. Por isso, agora, como psicóloga e mãe, me proponho a estudar a teoria da moralidade de Jean Piaget.

A moral está presente em todos os aspectos da vida social, de maneira a nortear as condutas de todos os indivíduos. Falar sobre moral é falar sobre deveres. La Taille (2006) observa a moralidade como fonte de muitas indagações: se há mais de uma moral, qual seus fundamentos, sua legitimidade, sendo o papel da filosofia respondê-los. No entanto, o autor considera que a moral também pode ser explorada de maneira científica: procurar entendê-la por meio das condições sociais que a possibilita e até a necessita, como também compreender os processos mentais aos quais a legitimem, cabe à Psicologia.

Como as relações sociais participam no desenvolvimento moral da criança? De acordo com Piaget (1994), desde o nascimento o bebê vai interessar-se mais pelo adulto do que por um brinquedo, ou seja, o fator de admiração pela pessoa "mãe" ou "pai", adulto, interfere em suas relações com o mundo, que mais tarde será influenciado de outra maneira, à medida que a criança separa uma regra de um adulto das regras de suas brincadeiras individuais, por exemplo. Deste modo, a coação do adulto na vida da criança interfere de maneira progressiva e diferente ao longo do seu desenvolvimento. " [...] a cada nova dosagem da cooperação e da coação, corresponde uma nova qualidade dos estados de consciência e das condutas [...]" (PIAGET, 1994, p. 79).

Então, a partir de relações de respeito unilateral, teremos indivíduos em estado moral diferentes daqueles em que as relações foram de respeito mútuo. Deste modo, a coação do adulto para com a criança e o egocentrismo provenientes do seu desenvolvimento são aspectos do mesmo fenômeno, ou seja, heteronomia. Este tipo de relação não promove a libertação da criança de seu egocentrismo, pois a coação adulta não permite-a sair do próprio ponto de vista. Nas relações recíprocas, ao contrário, há uma estreita relação entre o respeito mútuo e a autonomia da consciência. "[...] o respeito mútuo, bem mais que o respeito unilateral, encontra o elemento de racionalidade anunciado desde a inteligência motora inicial, ultrapassando, assim, o episódio marcado pela intervenção da coação e do egocentrismo" (Piaget, 1994, p. 82).

A questão central que implica o tipo de respeito estabelecido nas relações é o valor que liga tais respeitos. Enquanto na heteronomia o valor corresponde unicamente ao adulto, mais velho, superior, ao mesmo tempo que consiste no eu, unicamente, no mundo, a autonomia consiste em superar esses valores, atribuindo uma fronteira entre o eu e o mundo, por meio do valor da cooperação. "Conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro" (Piaget, 1994, p. 82). Piaget (1994) considera esse valor da cooperação como um atributo da personalidade, do eu, entendido por ele não como um egocentrismo infantil, nem como um eu egoísta, mas um eu que faz parte de um mundo objetivo, em que se deve respeitar à medida da reciprocidade.

Deste modo, com a cooperação, provinda da personalidade do indivíduo, as regras deixam de ser exteriores. "Tornam-se, ao mesmo tempo, fatores e produtos da personalidade, segundo um processo circular [...]" (PIAGET, 1994, p. 83). É desta maneira que a autonomia supera a heteronomia. Portanto, a diferença entre as relações de respeito unilateral e respeito mútuo consiste em que a primeira impõe regras prontas, inacessíveis, para serem adotadas em bloco, enquanto que a segunda supõe uma reciprocidade, em que sua forma de elaborar e cumprir as regras é de controle recíproco, verificado na consciência e discutido no domínio moral.

A partir dos aspectos psicológicos e epistemológicos do desenvolvimento dos indivíduos apontados por Piaget, consideramos de suma importância estudar o desenvolvimento da moralidade no campo das relações de crianças que sofrem desigualdades, sobretudo sociais e econômicas, rotuladas como "marginalizadas", "pobres", "carentes", etc. No que tange ao desenvolvimento moral de crianças de

classe pobre, em bairros marginalizados, torna-se necessário levantar as questões: trata-se da pobreza? Ou trata-se de relações?

O conceito de moral explicitado acima apresenta aspectos psicológicos da moralidade. Piaget (1994) nos dá uma consistente teoria sobre os tipos de respeito e as relações de heteronomia e autonomia. No tocante à presente pesquisa, identificar os tipos de relações estabelecidas são de suma significância para a compreensão do desenvolvimento moral das crianças.

Entre estudos brasileiros sobre o desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada destacamos o de Montoya. O estudo de Montoya nos mostra dados importantes a respeito de crianças nas condições da pobreza. Montoya (1996), enfatizou o desenvolvimento cognitivo em crianças marginalizadas e fez uma interpretação, inédita até então, sobre os reais motivos pelos quais as crianças tinham dificuldades cognitivas. Apoiando-se na teoria de Piaget, postulou que a “troca simbólica” torna possível à criança desenvolver seu pensamento e representações conceituais. Ou seja, por meio de trocas de pontos de vista com outros indivíduos, de maneira “co-operativa”, é possível para a criança reconstruir suas estruturas mentais no plano da representação. Deste modo sua tese sobre as crianças marginalizadas pautava-se na falta desta troca simbólica no plano da representação. Era esse o motivo pelo qual as crianças apresentam dificuldades e até “déficit cognitivo”. Isto mostrou que não é o fator econômico-social em si a questão do desenvolvimento cognitivo das crianças marginalizadas.

Portanto, nossa pesquisa é fruto desta primeira reflexão, no campo da moral, acerca do desenvolvimento das crianças pobres e marginalizadas. Assim, pretendemos responder à questão: como se dá o desenvolvimento moral de crianças em estado de pobreza, que vivem em bairros marginalizados da sociedade? As trocas simbólicas influem para o desenvolvimento moral dessas crianças?

Segundo nossa hipótese, o principal aspecto para o desenvolvimento moral também é troca simbólica. Na moral infantil, o que permitirá o desenvolvimento do juízo moral serão as trocas simbólicas. No caso dessas crianças, nossa hipótese refere-se à dificuldades, ou ausência de trocas simbólicas das crianças com seu meio.

O objetivo geral da presente pesquisa é estudar o desenvolvimento moral das crianças em questão, a partir das trocas simbólicas. Assim, os objetivos específicos consistem em verificar se há trocas simbólicas diante das obrigações que obedecem as crianças no seio familiar e na instituição a qual frequentam.

A pesquisa se realizou em uma Organização Não Governamental (ONG) em um bairro de periferia de uma cidade do interior de São Paulo. Esta ONG proporciona às crianças do bairro, e dos bairros vizinhos, atividades de cunho educacional, tais como aula de judô, ballet, pintura, sapateado, etc. Também existe atendimentos psicológicos, em parceria com voluntários, para as crianças e orientação e palestras aos pais.

Todo o processo de coleta de dados se passou durante as aulas de pintura. Analisamos as trocas simbólicas “morais”, ou seja, aquelas a partir das obrigações aos quais se devem cumprir, como fator da construção da moral. Sendo assim, a partir de entrevistas semi estruturadas, primeiramente identificamos os julgamentos morais em função da noção de mentira das crianças, para verificar a tendência de julgamento moral em que se encontram. No segundo momento, identificamos as trocas simbólicas entre as crianças e seus familiares, entre as próprias crianças em suas brincadeiras e no contexto institucional. Também fizemos observações sobre o modelo de relação estabelecido durante as aulas de pintura.

Na descrição dos capítulos, iniciamos apresentando o fardo que as crianças pobres carregam. Diante dos problemas sociais que enfrentam, são vistas sob uma perspectiva enviesada. Assim, intitulamos o primeiro capítulo como “ O problema da marginalização social”, levantando a questão da marginalização, em que são vistas como à margem da sociedade, influenciando o olhar sobre elas nos aspectos de seu desenvolvimento, seja na escola, seja em instituições. Pelo fato da pobreza, são vistas como crianças com poucas condições de desenvolvimento cognitivo e moral. Para refutar esta ideia, trazemos algumas pesquisas brasileiras que foram importantes na análise dessas questões, no campo da cognição e da moral, mas exporemos a pesquisa de Montoya sobre o desenvolvimento cognitivo em crianças marginalizadas, para elucidar nossa perspectiva sobre a trocas simbólicas como fator constitutivo no desenvolvimento moral.

O segundo capítulo apresenta uma parte da Epistemologia Genética de Piaget no que se refere à construção cognitiva. Apresentamos os conceitos de estrutura e gênese no desenvolvimento cognitivo, para embasar toda a teoria sobre o desenvolvimento cognitivo; iniciamos na sua tese sobre o desenvolvimento do pensamento, para elucidar os caminhos percorridos pela criança desde o nascimento da inteligência sensório motora até representação. Finalizamos o capítulo

apresentando desenvolvimento do pensamento lógico concreto, demonstrando, em particular, a importância da socialização para o desenvolvimento do pensamento.

O terceiro capítulo contempla a teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget, de maneira a analisar o processo de construção dos julgamentos morais. Para isso, introduzimos ao capítulo a maneira em que se inicia a regra motora nas crianças. No decorrer do capítulo, procuramos esclarecer sobre a psicogênese dos julgamentos morais e, especialmente, apresentamos nossa perspectiva em relação à troca simbólica no desenvolvimento da moral. O capítulo se encerra com a apresentação da noção de mentira na perspectiva piagetiana.

No quarto capítulo se encontra a metodologia da nossa pesquisa. Neste capítulo apresentamos os sujeitos, os instrumentos de coleta de dados e o contexto em que a pesquisa se realizou. Também expomos algumas dificuldades e desafios encontrados durante o processo de coleta de dados.

No quinto capítulo apresentamos os dados e análises da pesquisa. As entrevistas sobre a noção da mentira e sobre as trocas simbólicas estão apresentadas em sua versão original, ou seja, na maneira como as crianças responderam. Sobre a mentira, foi possível realizar uma tabela das respostas em função das categorias propostas por Piaget. Nas nossas análises sobre dos dados, separadamente, analisamos as entrevistas sobre a mentira e sobre as trocas simbólicas. Um último tópico neste capítulo, de “análises finais”, contempla os resultados obtidos a partir das duas entrevistas, relacionando o julgamento moral das crianças com a questão da troca simbólica.

Finalmente, apresentamos as nossas considerações finais sobre a pesquisa. Os resultados de todo este processo de reflexão está, na maneira do possível, exposto neste capítulo. Também neste capítulo, apontamos nossas considerações acerca da pesquisa, os avanços e propomos novos desafios para a continuação de pesquisas neste campo.

A partir disto, encerramos enfatizando o quanto a troca simbólica é importante ao desenvolvimento moral (juízo moral), pois constatamos relações entre os julgamentos morais e as trocas simbólicas. E no contexto social em questão, a pesquisa revelou o quanto é dificultoso, ou ausente a possibilidade de trocas, principalmente no contexto institucional. E que este seja o fator de influência para o desenvolvimento moral das crianças marginalizadas.

## CAPÍTULO 1 – O PROBLEMA DA MARGINALIZAÇÃO SOCIAL

Quando falamos em marginalização social nos referimos a um fenômeno de segregação referido àqueles cidadãos que estão à margem da sociedade, do ponto de vista das oportunidades para o desenvolvimento de maneira geral. Nesse sentido, a perspectiva que se adota perante as crianças que vivem em condições de pobreza econômica é sob o efeito desta segregação; o tratamento desigual e injusto para com as crianças desta realidade. A marginalidade é vista sempre relacionada com as pessoas que vivem em favelas, e que seus moradores possuem condições sociais, econômicas, culturais e políticas específicos (Perlman, 1977). Desta forma, o termo utilizado, marginalização, é com o objetivo de elucidar a maneira pelo qual se caracteriza as crianças em questão. Entretanto, não significa que nos colocamos neste ponto de vista sobre essas crianças. Assim, as crianças de bairros marginalizados, para nós, são as crianças que são vistas pela sociedade como crianças com características específicas que diferem das crianças de classes sociais mais altas. “O que era considerado *normal* ou *marginal* acabou por ser determinado menos pelo comportamento da maioria ou da minoria numérica, e mais pelo que é feito especificamente pelas classes média e alta.” (PERLMAN, 1977, p. 124-125).

Por esses motivos, iniciaremos nossa pesquisa tentando compreender o problema da criança vista como marginal. O nosso objetivo é colocar os pontos fundamentais em que se repousam o problema de desenvolvimento dessas crianças. No primeiro tópico veremos que não se trata de aspectos econômicos; exploraremos algumas pesquisas brasileiras relevantes para destacar possíveis causas da desvantagem da criança pobre em relação ao seu desenvolvimento cognitivo. No segundo tópico, levantaremos a questão do desenvolvimento moral, cujo é o que nos propusemos estudar. Do mesmo modo, levantaremos pesquisas importantes sobre o tema e tentaremos evidenciar as implicações da classe pobre para o desenvolvimento moral das crianças. Evidenciaremos a importância da troca simbólica para o desenvolvimento cognitivo e moral dessas crianças e a opressão como um fator impeditivo de transformação social.

## **1.1 - A relação entre a marginalização e o desenvolvimento cognitivo**

No caso das crianças, essa marginalização se evidencia, sobretudo, nas escolas, no lugar em que muitas crianças pobres se encontram em desvantagem em relação às aquelas com mais condições sociais. Essa desvantagem se traduz na perspectiva diante das dificuldades nos processos de aprendizagem e a forma como se lida com estas dificuldades. O problema da dificuldade da criança pobre na escola não é a pobreza, mas o olhar enviesado que se dispõe sobre ela.

Alguns estudos foram relevantes para a compreensão da situação das crianças pobres com dificuldades de aprendizagem. Patto (1973) levantou a questão da cultura para demonstrar a importância desta quando se chega à idade escolar, em que as crianças empobrecidas são consideradas em desvantagem, ou deficientes culturais, uma vez que as experiências familiares não estavam dentro do padrão cultural necessário ao escolar, dificultando o desempenho exigido pela escola, em consequência, pela sociedade em geral. Define-se “[...] a criança deficiente cultural como aquela que é criada num ambiente pré escolar que deixa de desenvolver o comportamento de entrada necessário ao início de sua educação formal [...]” (PATTO, 1973, p. 46). Nesse sentido, acredita-se que no ambiente familiar há carência de materiais instrutivos, como livros, brinquedos adequados, etc., como também carência de modelos adequados de comportamento, linguagem adequada, e uma falta de ajuda à criança, que a leva a um déficit no desenvolvimento perceptivo, verbal e cognitivo.

No que diz respeito ao desenvolvimento intelectual, Patto (1973) afirma que, na população brasileira, a deficiência cultural se relaciona intimamente com os níveis sócio econômico das crianças. No que tange à percepção auditiva, a autora propõe que no ambiente familiar das crianças pobres o barulho e a conversa desorganizada produz uma dificuldade na discriminação de sons falados. Quanto à percepção visual, estas crianças não são estimuladas em relação à forma dos objetos, às coisas ao seu redor. “No ambiente da criança deficiente cultural faltariam,[...] tanto a repetição como a educação da atenção para aqueles aspectos relevantes dos estímulos cuja discriminação é condição necessária ao êxito escolar” (PATTO, 1973, p. 51).

A atuação dos membros da família é, principalmente, por meio da linguagem. Esta fornece grandes contribuições para o desenvolvimento intelectual. Nesse sentido,

Patto (1973) atribui à classe social a dificuldade em relação a linguagem das crianças deficientes culturalmente. “[...] a preferência que o deficiente cultural dá às atividades físicas, até mesmo como forma de comunicação, é ao mesmo tempo causa e consequência de seu subdesenvolvimento verbal.” (PATTO, 1973, p. 52). Isso se deve, segundo a autora, à falta de motivação da linguagem, em que os pais transmitem aos filhos uma valorização da satisfação imediata e concreta. O que não ocorre nas crianças de classes mais altas, salienta a autora, uma vez que neste caso existem mais comunicação: livros, leitura de histórias, e principalmente, quando a criança pronuncia uma palavra errada, ou faz algo incerto, é corrigida pela linguagem, reforçando o aspecto comunicativo.

De maneira geral, as perguntas formuladas pela criança num ambiente pobre ou serão punidas ou serão respondidas inadequadamente, através de monossílabos ou de gestos, ou não serão respondidas, o que impede que ela desenvolva conceitos, abstrações e utilize a linguagem como um instrumento do pensamento (PATTO, 1973, p. 54).

Diante dos fenômenos mencionados, Patto (1973) atribui o fracasso escolar das crianças de classe pobre no aspecto cultural delas, onde o ambiente cultural é deficiente, uma vez que há carência de estimulação auditiva, visual; há falta de transmissão adequada e correta da linguagem, o que acarreta uma dificuldade no desenvolvimento cognitivo da criança, repercutindo em seu processo de escolarização.

Montoya (1996) questiona alguns pontos desta teoria. O autor acredita que se a noção de cultura se amplia, de maneira a criar e recriar processos, é possível imaginar progresso, como aquele que é promovido pela complexidade das relações humanas.

É esse modo de pensar o progresso que, aliás, é inerente à teoria de Jean Piaget, para qual o desenvolvimento do conhecimento significa a criação e a reorganização de sistemas de significações a partir de coordenações de ações individuais e interindividuais. Isto é, desenvolvimento do conhecimento, para Piaget, se produz numa unidade solidária e indissociável de coordenações individuais (esquematismos e operações) e coordenações interindividuais (trocas cognitivas e co-operações) (MONTOKYA, 1996, p. 24).

Partindo desta premissa, o estudo de Montoya sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças pobres apontou para o papel social na construção do pensamento. O autor partiu da abordagem piagetiana no que diz respeito à interação

do sujeito com o meio externo. Deste modo, confere ao meio social e cultural um aspecto importante para a construção de todo o conhecimento: a troca simbólica.

Constatamos em uma das crianças, embora não feirante, que seu raciocínio era muito mais evoluído que o dos seus pares [...]. A revelação desse fato não nos surpreendeu, pois entenderíamos, por hipótese teórica, que, se as trocas simbólicas fossem adequadas, as capacidades intelectuais poderiam se constituir, apesar das enormes limitações da vida material (MONTROYA, 1996, p. 29).

Desta forma, Montoya (1996) observa a importância da troca simbólica na construção do conhecimento de maneira geral; sua pesquisa com crianças marginalizadas esclareceu maior a questão da necessidade dessa troca. Segundo o autor, "o papel dessa troca é absolutamente necessário no processo construtivo do conhecimento" (Montoya, 1996, p. 70). O autor define troca simbólica como "uma interação cognitiva no plano da representação, onde os significados compartilhados (ou não) são evocados através dos seus significantes diferenciados" (Montoya, 1996, p. 73). Deste modo, a troca simbólica constitui-se a partir das relações estabelecidas entre indivíduos, na medida em que é necessário compartilhar as representações feitas pela criança. Sua pesquisa referente ao desenvolvimento cognitivo mostrou que

Sem esse movimento de dupla mão não há possibilidade de descortinar qualquer possibilidade para a evolução do pensamento, isto é, qualquer possibilidade para a interiorização da ação e para a co-operação (MONTROYA, 1996, p. 73).

No que tange à esse desenvolvimento em crianças marginalizadas, a pesquisa revelou que as trocas cognitivas entre esses indivíduos são precárias, acarretando na dificuldade do desenvolvimento do conhecimento prático ao nível representativo, ou seja, as crianças marginalizadas têm dificuldades em reorganizar a suas práticas no plano conceitual, justamente pela falta de trocas simbólicas entre o meio social. "Constata-se que, para as crianças faveladas, o seu conhecimento do mundo permanece ao nível do fenômeno, pois as condições para atingir o pensamento conceitual estão limitadas" (MONTROYA, 1996, p. 92).

Montoya (1996) toma por base no desenvolvimento cognitivo das crianças analisadas as relações entre a lógica, a linguagem e pensamento. Nesta perspectiva, possibilita a reorganização das ações no plano representativo pela relação da troca ou interação de significados representados.

Como verifica a nossa pesquisa, a ação do meio social é decisiva no processo da construtividade cognitiva da criança favelada, com a condição da troca simbólica permitir a organização do real ao nível da representação,

garantindo, dessa maneira, a reconstrução das ações no plano representativo. Assim, objetivamente, o 'déficit' torna-se superável (MONTROYA, 1996, p. 93).

Deste modo, no que tange ao desenvolvimento cognitivo das crianças pobres é que o nível prático é perfeitamente construído, uma vez que elas coordenam bem as ações da realidade, mas que não conseguem superá-lo em virtude das trocas simbólicas encontrar-se dificultosa ou ausente na vida delas.

Um outro estudo piagetiano, realizado por Freitag (1984) referente ao desenvolvimento cognitivo, linguístico e moral de crianças de classe baixa e classes mais altas levantou a questão da influência da estrutura social sobre a psicogênese infantil. Desta forma, a autora levantou como hipótese: “a origem sócio econômica [...] repercute favoravelmente sobre o desenvolvimento psicogenético das crianças de classe média e alta, [...] no caso das crianças de origem operária e de favela repercute negativamente, causando defasagens [...]” (FREITAG, 1984, p. 170).

A autora partiu da perspectiva de que a psicogênese do pensamento lógico depende, essencialmente, da maturação biológica. Assim, em sua pesquisa, Freitag verificou uma relação entre a idade e o desenvolvimento do pensamento lógico; entretanto, uma porcentagem das crianças em idade de níveis mais elevados do pensamento ainda se encontravam nos níveis iniciais. Nesse sentido, atribuiu este fato a outra questão na qual devesse buscar: a estrutura social. As crianças de classes mais elevadas eram aquelas que atingiam os níveis mais elevados do pensamento, de acordo com a idade (acima de 13 anos), enquanto as crianças da favela com a mesma idade continuavam nos níveis iniciais. “À base dos dados é possível concluir que a influência do fator sócio econômico sobre o desenvolvimento das estruturas de pensamento lógico formal se torna cada vez mais intensa, à medida que a criança cresce” (FREITAG, 1984, p. 172). A autora enfatiza que há uma grande concentração de crianças da favela, em todos os grupos etários, no nível das operações concretas. Ela conclui que o impacto da maturação biológica sobre a psicogênese do pensamento é um fato real, mas que há uma sobreposição do fator social onde favorece ou dificulta o alcance de níveis superiores do pensamento.

Como foi possível mostrar até aqui, a estrutura de classes (operacionalizada em termos de origem sócio econômica) não intervém, ou intervém no sentido de facilitar o desenvolvimento, no caso das classes médias altas, e tem efeito retardador do processo psicogenético (“gera

defasagens”) no caso das classes menos favorecidas, especificamente na categoria social do favelado (FREITAG, 1984, p. 174).

Entretanto, em sua própria pesquisa a autora encontrou um fato interessante, o qual ela mesma postula que deve ser dado maior atenção: “há no entanto alguns fatores, que independem da classe social e da idade, e que fazem com que 1/3 dos adolescentes estudados (mesmo entre as classes médias) não atinjam [...] o estágio do pensamento formal” (Freitag, 1984, p. 177).

Portanto, objetamos as teorias que ressaltam o nível social, econômico e cultural para responder à questões de defasagens cognitivas. Na perspectiva piagetiana, são as construções a nível individual e ao mesmo tempo interindividual que permitem o desenvolvimento da inteligência da criança, deste modo, a cultura não pode ser determinante ao ponto de estancar o desenvolvimento individual. Assim como o fator biológico pode favorecer o desenvolvimento da criança, também não é suficiente, na medida em que a criança precisa de elementos solicitadores, portanto, externos a ela, para se desenvolver. Nesse sentido, o que acreditamos é que a grande questão para a transformação desta realidade cognitiva das crianças de classe pobre é a troca que faz com seu meio. A pesquisa de Freitag (1984) bem revelou que o fator social não é capaz de responder, pelo próprio fato, a questão do desenvolvimento do pensamento. Por isso, concordamos com Montoya (1996) que não importa o fator social, mas sim a maneira como se dá as relações entre todas as crianças (de classes mais ou menos abastadas) e seu entorno, seja objetos e pessoas. Então, por qual motivo as pesquisas revelam esta defasagem cognitiva nas crianças pobres? De acordo com a tese de Montoya (1996),

Se a troca cognitiva, segundo a teoria de Piaget, torna-se indispensável para o progresso do pensamento e das operações mentais, como esse avanço poderia acontecer se justamente a vida social, relacionada às trocas que conduzem à socialização do pensamento, é praticamente eliminada nas condições da opressão e da miséria (MONTROYA, 1996, p. 26-27).

Qual a relação entre a troca simbólica, que nos parece bem coerente do ponto de vista da transformação da realidade das crianças com dificuldades escolares, e a pobreza, uma vez que acreditamos que não se trata de um fator social-econômico?

Parece-nos que a grande questão é a opressão. Freire (2015) concede à opressão o fato do ser humano optar pela falta de humanização entre todos. A humanização é uma das opções que o homem tem para agir com outros; a outra opção

é a desumanização. “Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens.” (Freire, 2015, p. 40). Entretanto, esta vocação parece omitida pela injustiça, exploração, falta de generosidade, opressão. Deste modo, a desumanização é o roubo da vocação do homem, que o autor define em “ser mais”. A luta pela humanização é uma luta para a liberdade, para a afirmação dos homens como Homens, pois, a desumanização “mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, *destino dado*, mas resultado de “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 2015, p. 41).

A opressão consiste em uma estrutura da sociedade. Os que oprimem também estão presos e portanto também não possuem a força libertadora. Toda tentativa da classe opressora em “amenizar” a situação dos oprimidos resulta numa falsa generosidade, visto que, para que esta falsa generosidade “mostre o seu valor”, é necessário a permanência da injustiça, pois a “generosidade” dos opressores se sustentam da miséria alheia. Assim, a tarefa de libertação dos oprimidos consiste em libertarem a si e aos opressores. Somente os oprimidos, que sentem e vivem opressão, são capazes, e tem a devida força para libertar.

A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mão humanas, que trabalhem e transformem o mundo. Este ensinamento e este aprendizado têm de partir, porém, dos “condenados da terra”, dos oprimidos, dos esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizem. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. (FREIRE, 2015, p. 42)

Então, toda tentativa de mudança deve ser, não *para*, mas *com* os oprimidos, como homens transformadores da realidade, recuperando sua humanidade. Entretanto, existe uma contradição e um impedimento neste processo de libertação dos oprimidos. Primeiramente, Freire (2015) revela uma dualidade existente na consciência dos oprimidos. Estes incorporam a prescrição dos opressores, ou o opressor em si, de modo a serem como seres duplos: oprimidos, com a consciência de opressor. “Enquanto vivam na dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo” (FREIRE, 2015, p. 43). Acontece que, no descobrimento de sua opressão, os oprimidos lutam pela liberdade, mas de maneira a inverter os pólos da estrutura. Isso decorre do estilo de pensamento na vida deles, sua tradição e vivências, as quais formam sua vida. “O seu ideal é, realmente, ser homens,

mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não está clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade” (FREIRE, 2015, p. 44).

Ao passo em que tomem conhecimento da opressão, surge o medo da liberdade, medo da responsabilidade que esta supõe, seja de tornar-se opressor, como manter-se atado à opressão. Isso decorre da imposição de opções de escolhas em suas consciências. É neste sentido que Freire (2015) atribui a alienação, de maneira que a consciência dos oprimidos são transformadas e limitadas às opções de vida que os opressores a impuseram. “Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, 2015, p. 46).

Assim, “temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que ‘preenchessem’ o ‘vazio’ deixado pela expulsão com outro conteúdo – o de sua autonomia” (Freire, 2012, p. 46). Pois, a liberdade é algo conquistado e não dado, e isto implica a responsabilidade de conquista-la. Não se tem liberdade, é preciso busca-la justamente porque não a tem.

Para o alcance da liberdade de fato, sem medos e inversões de atitudes, Freire (2015) aponta para a necessidade de um reconhecimento crítico, em sentido da razão, dos fatos, transformando um fato em uma nova situação. É necessário superar os fatos antigos, para que outros novos se estabeleçam. “No momento, [...] em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já está se lutando pelo *ser mais*” (FREIRE, 2015, p. 47). Neste sentido, a razão, a consciência dos fatos é indispensável aos oprimidos, para que os superem e libertem-se, pois o mundo opressor ao qual vivem criam o que Freire (2015) denomina de “mundo fechado” que não se pode sair. Por isso, é fundamental o reconhecimento da realidade opressora que vivem, pois neste reconhecimento está a “mola propulsora” da liberdade (FREIRE, 2015).

Esse movimento de reconhecimento de si dentro de uma realidade promove uma ação dialógica entre os oprimidos e o mundo que os cerca. Somente observando os fatos concretos objetivamente é que é possível verificar a contradição existente entre opressor-oprimido. Nesse sentido, esse reconhecimento da realidade dos oprimidos consiste em perceber, objetivamente, a realidade como um processo, cujo foi construído, e que, do mesmo modo, pode ser transformado.

Por outro lado, perceber o mundo implica perceber-nos uns aos outros. Isso resulta em uma subjetividade implícita a cada um de nós. E para que o processo de libertação dos oprimidos ocorra é necessário, ao lado da objetividade, uma subjetividade existente nos homens. Esta subjetividade consiste em se mobilizar, considerar o fator “homem” no mundo, com suas particularidades. A ação dialógica entre homem e mundo se manifesta na solidariedade entre os homens. Portanto, nesta luta

Solidarizar-se não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa paternalistamente. A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical (FREIRE, 2015, p. 49).

Isto demonstra que não há libertação individual, libertamo-nos uns aos outros. Desse modo, aqueles que oprimem também devem libertar-se, mas não o podem fazer. Esse poder está somente naqueles que de fato podem promover mudanças.

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão (FREIRE, 2015, p. 59)

O problema da criança pobre e as dificuldades escolares repousam, então, na opressão. Vivem em uma estrutura onde não há espaço para desenvolver-se. Provindas de família humilde, aprendem o modelo oprimido de viver. Freire revela as causas da “cultura” em que vivem essas crianças: seus pais, os adultos, muitas vezes não possuem a consciência de sua opressão, e o modelo de vida é prescrito pela classe opressora. Alienados, não restam condições para pensar e transformar seu mundo, o que levam à criança modelos de vida idênticos aos seus.

Na escola, todavia, a estrutura se repete. Os professores, em sua maioria, também estão enclausurados nas prescrições opressoras, e, em consequência, só observam essas crianças por uma única perspectiva, levando-as à opressão. Somente uma possibilidade de trocas, de diálogo, é que permite sucumbir este elo de opressão entre os indivíduos. Permite conhecer a subjetividade contida em cada ser humano, ao mesmo tempo que permite à clareza objetiva da sociedade em que todos vivemos, lugar este onde falta a liberdade de ser tanto ao oprimidos quanto aos opressores. Os pressupostos de Freire se alinham com os de Piaget. Do ponto de vista do desenvolvimento, Montoya (1996) revelou que, tendo a possibilidade de representar

socialmente os seus saberes, suas palavras, a criança pode, enfim, ultrapassar o plano da ação, e no plano do pensamento, transformar essa realidade opressora pelo qual vive, a partir de uma troca simbólica. Nas páginas que se seguem, levantaremos a questão do desenvolvimento moral em crianças de classe pobre.

## **1.2 – A relação entre marginalização e o desenvolvimento moral**

Nosso objetivo é refletir sobre qual é a relação entre o desenvolvimento moral e a criança pobre. Algumas pesquisas importantes no campo de crianças vulneráveis nos permitem entender que há uma marginalização destas, que se manifestam, assim como nos aspectos cognitivos, na perspectiva sobre seu desenvolvimento moral.

Uma pesquisa realizada sobre o desenvolvimento da moral em um abrigo de crianças e adolescentes, Montoya, França e Bataglia (2016) demonstraram a dificuldade em empreender uma relação que promova a autonomia moral de crianças em casas de abrigo. Primeiramente, nesta pesquisa os autores observaram que as crianças e adolescentes "trazem consigo um ferimento em sua vida emocional, devido a traumas ocasionados por sua situação anterior ao abrigamento" (Montoya, França e Bataglia, 2016, p. 66). Nesse sentido, retratam que as condições emocionais das crianças nesta situação muitas vezes é de autoestima baixa, apatia, reagindo aos conflitos de maneira violenta. Por outro lado, do ponto de vista da instituição, torna-se difícil promover uma educação moral, pois falta a consciência dos funcionários sobre as reais circunstâncias sociais que levam à criança nesta situação, sendo reprodutoras da concepção cuja estas crianças carregam. Muitos funcionários se abstêm de promover uma relação promovedora do desenvolvimento moral, responsabilizando, muitas vezes, a própria criança ou adolescente, “[...] quando não acusavam as próprias crianças/adolescentes por esse fracasso, alegando sua condição de ‘rebeldes’, que ‘trazem costumes e valores difíceis de serem mudados’.” (MONTTOYA, FRANÇA e BATAGLIA, 2016, p. 229).

Os autores salientaram para a resistência das instituições de abrigamento em promover um ambiente sócio cooperativo, uma vez que “[...] ela se manteve fechada para mudança dos seus fundamentos.” (Montoya, França e Bataglia, 2016, p. 234). Os autores afirmam que, possivelmente, este enrijecimento em pensar em transformações sobre o modo de funcionamento das instituições repercutem no desenvolvimento moral das crianças/adolescentes.

Nesta investigação, pudemos notar que, na visão da maioria dos funcionários da instituição há a necessidade de se educar moralmente as crianças/adolescentes em situação de acolhimento, no entanto, a visão dessa educação ocorre principalmente pela questão de moralização ou doutrinação, também com um agravante, já que, para eles, as crianças/adolescentes em situação de risco “não respondem” a um tipo de educação mais cooperativo, como “nossos filhos” (MONTROYA, FRANÇA e BATAGLIA, 2016, p. 235).

Isto decorre, de acordo com Torres (2015), da ideia de que o abandono está intimamente ligado estigmatização da criança em situação vulnerável. “[...] o próprio Estado agiu de forma a desconsiderar a importância do ambiente familiar e desmontou famílias que segundo a moral vigente não poderiam ser consideradas como tal, ou em razão da pobreza e vulnerabilidade de seus membros [...]” (Torres, 2015, p. 48). Ao longo do tempo, as crianças pobres foram estigmatizadas e marginalizadas. A visão da sociedade em relação a pobreza levou à ideia de que famílias pobres não tem condições de cuidar das crianças, não somente pela falta de recursos materiais, que poderiam acarretar na falta de materiais básicos para um bom cuidado, mas, principalmente, pelo fato de se considerar uma família pobre como desprovida de moral, vinda do estereótipo populacional pobreza/imoralidade. “Hábitos e costumes próprios de regiões de periferia poderiam prontamente ser catalogados como sendo imorais e inadequados, justificando uma ação institucional arbitrária” (TORRES, 2015, p. 50).

Segundo o autor, uma das razões, justificadas pelo Estado, para retirar a criança de seu lar é “mães imorais”. Este estigma é fruto de um modelo de exclusão, o que leva ao fato de que crianças sejam abrigadas mesmo não sendo órfãs.

O abandono da pobreza e não da orfandade impera no Brasil, e torna pernicioso a relação entre as crianças, as famílias e as instituições de abrigo, que deixam de ser soluções temporárias e viram depósitos lucrativos de crianças que perderão toda sua infância na vã esperança de retornar às suas famílias ou encontrar um novo lar (TORRES, 2015, p. 56).

No imaginário social, as pessoas pobres são concebidas como infelizes, desprotegidas, dignas de compaixão, necessitando de cuidados. Contudo, ao perceber os pobres nas ruas, a sociedade tenta, por demais, torna-los invisíveis, pelo fato de esta medida ser mais rápida do que aniquilar a pobreza (Torres, 2015). Neste sentido, Torres (2015) afirma que por detrás de toda tentativa de proteção à criança pobre, oculta uma intenção de “moralização” e “higienização” urbana.

Nessa perspectiva, a marginalização da criança de classe pobre se manifesta no fato de que não conseguem se desenvolverem moralmente, uma vez que possuem

grandes limitações da vida material. É uma realidade estabelecida. A pobreza é justificada quanto aos aspectos cognitivos e morais destas crianças. Contudo, refutamos essa ideia. Qual será, então, a relação que se estabelece entre as condições da criança pobre e o desenvolvimento moral, uma vez que estas apresentam, assim como no aspecto cognitivo, dificuldades em seu desenvolvimento? Encontramos em Freire (Alves, 2018), igualmente, a questão da opressão.

De acordo com Alves (2018), para Freire, as pessoas aceitam formas de vida desumanizadora pois vivem sob opressão daqueles que consideram superiores. “A opressão de que trata Freire é uma espécie de relação baseada na coação.” (ALVES, 2018, p. 80). Nesse sentido, as relações opressoras levam a uma desigualdade de forças, em que restam aos mais fracos se submeterem aos mais fortes. No que diz respeito a moral, lutar pelas relações recíprocas é vive-la na prática, é testemunhá-la. Somente as relações dialógicas possibilitam aos indivíduos se considerarem como iguais, e assim, conquistarem o “ser mais” (Alves, 2018). “Destacamos que, em Freire, a questão moral se expressa fortemente na sua visão sobre a opressão, que distorce a condição humana e leva a mulher e o homem à condição de coisa” (ALVES, 2018, p. 85).

Então, conforme Alves (2018), Freire acredita que somente na prática da reciprocidade é que a consciência pode elevar-se, de maneira a superar a opressão, levando aos indivíduos a liberdade, e, conseqüentemente, à autonomia moral. Trata-se com efeito, de uma reciprocidade por um mundo mais justo, uma busca para o alcance da generosidade.

A visão de Freire sobre as relações de coação e cooperação extrapola o campo intelectual, porque não é só de uma (in)capacidade cognitiva de se colocar no lugar do outro que Freire trata. É, especialmente, de um aspecto humano, afetivo, permeado pelos sentimentos de solidariedade, justiça e compaixão. Segundo Freire, não basta ensinar ao outro o que é a fome, enquanto escassez de alimento, se fico indiferente à fome do meu semelhante (ALVES, 2018, p. 85).

Desta forma, na moral, é o aspecto humano que vai permear o desenvolvimento da criança. A partir da complacência para com o outro, as relações vão se tornando cooperativas, permitindo à criança o desabrochar da consciência autônoma. No entanto, não é por meio de prescrições estabelecidas, mas sim no convívio social, conhecendo a realidade alheia, de todos, inclusive a própria, que surge a maneira de transformar a realidade opressora em liberdade.

Montoya (1983) pressupõe que para alcançar um bom desenvolvimento cognitivo, logo, moral, de crianças nessas condições, sem desvalorizar a classe social, é importar-se, não em formas de suprir o que falta à criança, mas favorecer os que elas sabem e fazem, por meio de jogos, brincadeiras, trabalhos, histórias, formas de comunicação, valores, normas, costumes, enfim, as condições objetivas nas quais as crianças estão inseridas.

Neste sentido, há uma participação do meio social no processo de construtividade cognitiva e moral, de maneira que os fatores sociais envolvidos nas crianças de classe pobre dificultam a conquista de espaço e trocas simbólicas, e que a marginalidade é uma reprodução da falta de reflexão das experiências. Deste modo, é limitado a possibilidade de conceitualização e formação do pensamento. Além das crianças se encontrarem em tal situação cognitiva e moral, elas também serão reprodutoras da condição de opressão, proporcionando a continuação da falta de reflexão, portanto, da marginalização.

Portanto, temos, por hipótese teórica, a ideia que é a troca simbólica que permite o avanço do juízo moral das crianças pobres, uma vez que a opressão em que vivem não a possibilitam falar e pensar sobre seus sentimentos e valores, dificultando seu desenvolvimento. É o que verificaremos ao longo desta pesquisa. Nos capítulos que seguem, nos debruçaremos a respeito da teoria de Jean Piaget no que diz respeito ao desenvolvimento intelectual e moral, a fim de compreendermos a questão da troca simbólica e sua relação com as crianças de classe pobre.

## CAPÍTULO 2 – EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO

Este capítulo contempla a teoria de Piaget sobre a construção do conhecimento. Primeiramente, levantaremos as críticas de Piaget ao empirismo e inatismo, afirmando sua tese do Construtivismo.

Piaget (1983) afirma que não existe conhecimento provindo apenas de observações, sem nenhuma estruturação por parte do indivíduo. Por outro lado, não existe estruturas inatas no homem que geram o conhecimento provindo do externo. “Só o funcionamento da inteligência é hereditário, e só gera estruturas mediante uma organização de ações sucessivas, exercidas sobre objetos” (Piaget, 1983, p. 39). É esta tese que Piaget defende a respeito da aquisição de conhecimentos, em oposição ao Empirismo e Inatismo.

O empirismo outorga à experiência a fonte principal da gênese de todo o conhecimento. Segundo Piaget (1983), não há a possibilidade de que o conhecimento venha somente da percepção, pois esta está sob a influência dos esquemas de ações. “A ligação fundamental constitutiva de todo o conhecimento não é, portanto, uma simples *associação* entre objetos, mas a *assimilação* dos objetos aos esquemas desse indivíduo” (PIAGET, 1983, p. 39). Neste sentido, quando os objetos são assimilados aos esquemas de ações, é necessário uma acomodação às particularidades destes objetos; a acomodação resulta dos dados obtidos dos objetos exteriores, e isto se faz por meio da experimentação, ou seja, experiência. “É esse mecanismo exógeno, portanto, que converge com o que há de valioso na tese empirista” (Piaget, 1983, p. 39). Contudo, com uma ressalva: na acomodação trata-se de acomodar os dados exteriores aos esquemas de assimilação do indivíduo, e estes últimos são os “motores” dos atos cognitivos (PIAGET, 1983).

Do mesmo modo, Piaget nega a possibilidade do conhecimento estar pré formado no indivíduo, ou seja, o inatismo. Piaget (1983) questiona: o conhecimento seria uma construção autêntica, com espécies de “aberturas” para novas possibilidades ou seria atualizações de um conjunto dado desde o início de possíveis evoluções? Para responder esta questão, ou se acredita que o conhecimento faz parte de construções humanas ou tem origem em um “lugar” inacessível, que por algum meio, adquirimos capacidades psicológicas de aquisição de conhecimentos. Se todas as estruturas do conhecimento já estivessem pré formadas, o bebê já seria um resultante de alguma

estrutura geradora de possíveis conhecimentos; seria necessário, então, remontar até aos protozoários e vírus para localizar os conjuntos de possíveis evoluções (PIAGET, 1983).

Numa palavra, as teorias de pré formação dos conhecimentos parecem-nos tão desprovidas de verdade concreta quanto as interpretações empiristas, pois as estruturas lógico matemáticas, em sua infinidade, não são localizáveis nem nos objetos nem no sujeito em seu ponto de origem. Portanto, só um construtivismo é aceitável, mas incumbido da pesada tarefa de explicar simultaneamente o mecanismo de formação das novidades e o caráter de necessidade lógica que elas adquirem no decorrer do processo (PIAGET, 1983, 41).

Para fundamentar a ideia de que o conhecimento não é algo pré constituído no sujeito, nem preexistente nos objetos, Piaget elaborou a Epistemologia Genética, que será abordado no tópico seguinte. Em seguida, exporemos a psicogênese do pensamento e linguagem, a fim de compreendermos de que modo os esquemas de ações tornam-se conceitos, e passam ao plano lógico do pensamento, e qual a participação do meio social neste processo.

## **2.1 – Gênese e estrutura no desenvolvimento da inteligência**

A Epistemologia Genética consiste em analisar a estrutura e a gênese do desenvolvimento das estruturas do pensamento da criança. Piaget (1967) define estrutura como uma totalidade em que se apresentam leis e sistemas próprios a esta totalidade. “Trata-se, portanto, de um sistema parcial, mas que, enquanto sistema, apresenta leis de totalidade distintas das propriedades do elementos” (PIAGET, 1967, p. 133). Uma estrutura é formada a partir das ações, que permite construir conceitos por meio de composições destas ações. “[...] as ações se organizam segundo condições internas de coerência, e a estrutura dessa organização constitui o fato do pensamento real [...]” (Piaget, 1958, p. 56). Esta coerência em que consiste as ações de uma estrutura se baseia em princípios, produtos de uma construção de esquemas formulados a partir da prática, no plano do pensamento, que são os princípios lógicos. “Em poucas palavras, o caráter, o essencial do pensamento lógico é ser operatório, isto é, possuir a capacidade de prolongar a ação, interiorizando-a” (PIAGET, 1958, p. 59-60).

No que se refere à gênese, trata-se da “[...] passagem de uma estrutura para outra” (Piaget, 1967, p. 134). Entretanto, esta passagem constitui-se em uma

transformação de uma estrutura anterior à outra, sendo esta última mais estável e superior que a primeira. Toda estrutura tem uma gênese. Piaget (1967) ressalta que não há início absoluto na gênese e desenvolvimento das estruturas. Neste sentido, a gênese não é um fato isolado no início da nova estrutura, carrega em si elementos anteriores, remontados desde o biológico. A partir disto, a gênese possui, em sua constituição, algumas possibilidades de transformação, de acordo com os elementos trazidos anteriormente, para a formação da nova estrutura.

Não conhecemos em psicologia começo absoluto e a gênese se processa a partir de um estado inicial, que comporta, ele próprio, eventualmente, uma estrutura. Ela é, em consequência, um simples desenvolvimento; não se trata, no entanto, de um desenvolvimento qualquer, de uma simples transformação. Diremos, assim, que a gênese é um sistema relativamente determinado de transformações, comportando uma história e se conduzindo, de maneira contínua, de um estado *A* a um estado *B*, sendo este mais estável que o inicial e consistindo seu prolongamento (PIAGET, 1967, p. 134).

Deste modo, a ligação entre gênese e estrutura é muito estreita. Todas as estruturas são preparadas por estruturas elementares com suas leis e características próprias e distintas, mas que servirão de subsídios para a constituição de estruturas superiores, e a transformação destas leis e características constitui-se a gênese desta nova estrutura.

Em suma, gênese e estrutura são indissociáveis. São indissociáveis temporalmente, isto é, estando-se em presença de uma estrutura como ponto de partida, e de uma estrutura mais complexa, como ponto de chegada, entre as duas se situa, necessariamente, um processo de construção, que é a gênese (PIAGET, 1967, p. 139).

Deste modo, ao considerar o desenvolvimento de estruturas, Piaget (1980/2012) propõe uma construção evolutiva destas, e ao admitir uma gênese, considera uma construção que se inicia desde a vida orgânica até a vida psicológica. O processo de construção continua, então, indefinidamente. Neste sentido, inicia-se por meio de uma auto-regulação, por meio das coordenações interiores, que permite construir instrumentos elementares das primeiras formas de inteligência, e modificando-se mediante novas regulações até a construção de etapas ulteriores (Piaget, 1980/2012).

Então, as raízes das estruturas lógicas estão presentes nos funcionamentos elementares da criança, que vão permitir as construções subsequentes. “[...] a partir dos níveis sensório motores, isto é, muito antes da aquisição da linguagem, encontramos tais pontos de partida (sem que jamais se trate, aliás, de um começo absoluto, porquanto se faz mister, em seguida, recuar até o próprio organismo [...])”

(Piaget, 1983, p. 41-42). A construção que Piaget (1983) defende se baseia em um mecanismo psicológico, que irá assegurar a aquisição de conhecimentos. O autor então denomina esse mecanismo de abstração. De acordo com sua construção, distingue-se três tipos de abstrações. A primeira delas é a “abstração empírica”. Esta se refere à experiência com os objetos exteriores; envolve “tirar” elementos do objeto como um todo. A segunda trata-se de uma “abstração refletora”, pois se refere à uma projeção das ações e operações num plano superior. A abstração refletora também reorganiza essa projeção de dados neste novo plano, como um processo de reflexão, sendo um instrumento para coordenar essas novas informações em uma nova totalidade. “Importa distinguir, portanto, as fases de abstrações refletores que intervêm em toda e qualquer construção quando da solução de problemas novos, e a abstração refletida que lhes adiciona um sistema de correspondências explícitas entre as operações assim tematizadas” (PIAGET, 1983, p. 42). Todo o “reflexo” da ação da criança em um novo patamar promove a construção de estruturas novas, de modo que ao elevar um nível a ação, esta se juntará com outras existentes neste nível, ou que passará a existir, promovendo a “reflexão” sobre estas ações. Deste processo reflexivo resultará novas combinações, dando possibilidade da construção de novas operações, sob o alicerce das operações anteriores, sendo o motor do progresso do pensamento. Este processo evolutivo, de elevação de patamares das ações e operações constitui, por essência, uma reorganização, mediante o funcionamento da assimilação, acomodação e coordenação de ações.

A abstração empírica resulta somente em generalização indutiva, passando de casos particulares ao geral, como uma extensão dos casos. Já nas abstrações refletora e refletida, trata-se de uma generalização construtiva, que Piaget denomina “completiva” (Piaget, 1983). Esse processo de generalização construtiva incumbe de explicar o processo de construção dos patamares da evolução cognitiva da criança. Cada novo patamar resulta de uma assimilação, e, por conseguinte, uma operação nova. Essa nova operação ressignifica um dado do patamar anterior, atualizando-o e, portanto, dando novas possibilidades neste novo patamar. Para elucidar melhor, tomemos o caso da função simbólica. Desde o período sensório motor já existem significantes, na medida em que são sinais de um aspecto ou uma parte do objeto significado; com a função simbólica, ao contrário, os significantes são diferenciados dos significados justamente por uma multiplicidade dos primeiros aos últimos.

Vê-se então que entre a assimilação conceitual dos objetos entre si e a semiotização existe uma dependência mútua, e que ambas promanam, pois, de uma generalização completiva da assimilação sensório motora com abstração refletora de elementos que são diretamente tomados por ela (PIAGET, 1983, p. 43).

A “construção” no desenvolvimento das estruturas cognitivas estabelece uma relação com estas últimas a nível de necessidade, que vai progredindo enquanto do processo de construção. Segundo Piaget (1983, p. 46), “[...] essa necessidade progressiva resulta das auto regulações e traduz-se por uma equilibração igualmente progressiva das estruturas cognitivas; portanto, a necessidade é proveniente do ‘fechamento’ dessas estruturas”. Solidária à generalização, a equilibração parte da assimilação e acomodação. Quando um dado novo, ao conservar determinado esquema e aplica-lo ao outros objetos, considerando as propriedades do objeto, ocorre uma certa equilibração. A construção de uma nova totalidade é que caracteriza o arremate da equilibração. “De fato, a originalidade do equilíbrio cognitivo [...] está em assegurar [...] o enriquecimento do todo em função da importância de suas diferenciações, e em garantir a multiplicação destas [...]” (Piaget, 1983, p. 47). Esta multiplicação ocorrerá em função das variações contidas na totalidade a respeito de seus próprio elementos, e não somente em função de suas coerências. A equilibração final integra os novos elementos em uma totalidade, a partir de uma lógica existente.

A Epistemologia Genética de Jean Piaget se compõe a partir de estruturas, e a gênese, como um processo, configura-se como a transformação, o novo, do processo de evolução cognitiva. A noção de construção de Piaget apoia-se na concepção da importância das ações; todo início de abstração e equilíbrio do indivíduo é a partir das ações. Tendo em vista o mecanismo de funcionamento cognitivo proposto pelo autor (assimilação e acomodação), todo novo conhecimento perpassa pela ação até o pensamento, pelo processo, apresentado acima, denominado Construtivismo. No que tange à construção do pensamento, a passagem dos esquemas motores aos esquemas conceituais e a construção do pensamento lógico será tema da seção a seguir.

## **2.2 – Desenvolvimento da inteligência sensório motora**

Segundo Piaget (1982) um dado fundamental do desenvolvimento psíquico, cujo princípio é reproduzir, generalizar e recriar é a assimilação. Este exercício funcional existe desde o orgânico até o psicológico.

Entre todas as realidades exteriores que o organismo assimila, existem, pois, as que são incorporadas ao detalhe dos mecanismos físico-químicos, enquanto outras servem apenas de alimentos funcionais e globais. No primeiro caso, há uma assimilação fisiológica, enquanto, no segundo, pode-se falar de assimilação psicológica (PIAGET, 1982, p. 52).

O fato, nestes dois casos, é que o meio à volta é incorporado ao sujeito. Ao assimilar, o sujeito age para generalizar sua experiência, ou seja, reproduzir o esquema assimilado. A assimilação tem a ver com uma significação de determinado dado, fato, circunstância, para o sujeito. Essa significação tem o caráter de significado funcional: um determinado valor para o indivíduo. E esse valor surge, justamente, do funcionamento do sujeito. Neste sentido, a assimilação engloba uma coordenação entre o “velho e o novo”; a repetição vem a ser considerada por elementos já existentes para o sujeito coordenando com novos elementos, surgidos a partir do meio, o que distingue a atividade do sujeito do hábito passivo. “Com efeito, a reprodução própria do ato de assimilação implica sempre a incorporação de um dado atual a um determinado esquema, sendo esse esquema constituído pela própria repetição” (PIAGET, 1982, p. 52). Deste modo, a assimilação vem a ser origem de todo mecanismo intelectual e constitui seu elemento fundamental.

As primeiras assimilações psicológicas somam-se às adaptações que a criança faz ao meio de origem hereditária, que são os atos de sucção, preensão, etc., que podemos chamar de reflexo. À estas adaptações acrescenta-se outras adaptações adquiridas, conforme a ação da criança sobre o seu meio. Neste sentido, todo ato consciente, toda intencionalidade provém de assimilações psicológicas primitivas.

Há assimilação e acomodação de esquemas hereditários, logo, uma assimilação por esquemas “secundários”, resultantes das adaptações adquiridas. Nos reflexos as ações são fixadas no seu próprio mecanismo, e sua acomodação é sobre o esquema hereditário, ou seja, assimilação e acomodação são solidários, visto que se manifesta somente a atividade funcional do esquema. Com o desenvolvimento, a partir de determinado momento a atividade da criança abstrai algo de seu meio exterior, levando a uma transformação; a partir daí, então, há uma acomodação adquirida.

A assimilação psicológica própria do reflexo consiste [...] numa repetição cumulativa, com progressiva incorporação dos objetos [...]. Pelo contrário, no domínio da adaptação adquirida, é um novo resultado [...] que orienta a repetição. Enquanto, no reflexo, a assimilação era uma só coisa com a acomodação, doravante a reprodução do novo ato, ou a assimilação de

objetos ao esquema desse ato, constituem um processo distinto da sua própria acomodação.

Este processo consiste em que a adaptação adquirida prolonga a adaptação reflexa, com o objetivo de atualizar e desenvolver a atividade da criança. A acomodação passa a ser diferenciada da assimilação e, tanto maior a acomodação quanto mais complexa for situação nova, por conseguinte, a ação nova.

A repetição do reflexo leva ao que Piaget (1982) denomina (emprestando o termo de outros teóricos) por “reação circular”. Esta reação circular é originalmente avançar o reflexo em função das adaptações adquiridas. A reação circular consiste em coordenar esquemas e fazer transferências a fim de repetir um ato. Assim é que o reflexo de sucção ao vazio vai se coordenando com os esquemas de olhar, movimentos das mãos, e a criança consegue chupar o dedo.

Com a ação prática generalizadora da criança, para adaptar-se ao meio, necessita utilizar os comportamentos reflexos aos fenômenos do ambiente, na medida em que vai descobrindo as propriedades do corpo e reproduzindo aos objetos, transpondo o ato reflexo para descobrir as reações destes nos objetos, como meio de exploração. Tratam-se de reações circulares do reflexo aos hábitos, que Piaget (1982) denomina como “reações circulares primárias”.

Para que haja uma mudança de conduta, inicialmente constituída por hábitos e reflexos, para condutas inteligentes, a criança necessita perpassar por condutas intermediárias. Na medida em que os hábitos vão se aplicando no meio exterior, as ações se prolongando, tendendo para a repetição, tornam-se “reações circulares secundárias”. A reação circular secundária constitui-se como a repetição dos resultados interessantes obtidos destes primeiros hábitos. As reações secundárias caracterizam a transição entre os atos reflexos e os atos intencionais, “quanto mais o esforço de reprodução influir nos resultados distanciados dos da atividade reflexa, tanto mais a distinção entre os meios e fins se acentua” (Piaget, 1982, p. 152). A partir do momento em que o resultado de um gesto interessante à criança seja do meio externo, o esforço para atingir tal resultado levará-a distinguir, na sua ação, os meios e os fins deste processo. Quando já ocorre este processo, pode-se falar de intencionalidade, entretanto, tal intenção ocorre somente quando houver a coordenação dos esquemas secundários.

A “reação circular secundária” não atingiu ainda esse nível: a sua tendência consiste, simplesmente, em reproduzir todo e qualquer resultado interessante que tenha sido obtido em relação com o meio exterior, sem que a criança dissocie nem reagrupe ainda entre eles os esquemas assim obtidos. O fim não foi, portanto, antecipadamente estabelecido, sendo-o tão-só no próprio momento da repetição do ato”. (PIAGET, 1982, p. 153)

Deste modo, para que haja a coordenação entre dois esquemas até então indiferenciados na realização de um único ato, é necessário que a criança se interesse por atingir um objetivo não diretamente acessível. Para o alcance de um objetivo inicialmente impossível, a criança será levada a utilizar esquemas relativos a outras situações para inseri-lo dentro de uma mesma ação, com o propósito de coordena-los para atingir tal fim. A ação deixa assim de ser somente por repetição para admitir o caráter de intencional, utilizando-se de esquemas transitivos dentro de uma ação principal. Simultaneamente, ocorrerá uma distinção entre os meios e fins e a coordenação intencional dos esquemas. “O ato inteligente está assim constituído, não se limitando a reproduzir, pura e simplesmente, os resultados interessantes, mas atingi-los graças a novas combinações” (Piaget, 1982, p. 203).

Portanto, para Piaget o ato inteligente se inicia no período sensório motor, a partir do momento em que a criança consiga se utilizar de meios e fins para alcançar determinados objetivos, resolver problemas atuais. Entretanto, trata-se de uma inteligência prática; com efeito, essa inteligência se restringe em alcançar objetivos práticos, de ordem imediata. Essa utilização de meios e fins ganham novas possibilidades, na medida que a criança abrange as situações do uso dos esquemas, descobrindo novos meios por experimentação ativa. O que parece é que o funcionamento da inteligência prática se prolonga até chegar na inteligência “sistemática”, mas mesmo sendo um mesmo funcionamento entre assimilações e acomodações, ocorre uma transformação nas estruturas e até uma inversão de perspectiva da criança em relação à sua consciência. Enquanto no início do desenvolvimento os atos eram feitos em bloco, desencadeados sob um estímulo externo, levando a criança a apenas reproduzir uma ação na presença destes estímulos, ou estímulos semelhantes, sendo reproduções em “vazio”, sem sentido algum; na inteligência motora, então, ocorre uma inversão no sentido de que toda ação passa a ser uma organização, com agrupamentos e dissociações, de maneira a multiplicar cada vez mais as finalidades dos atos, tornando-a independente das sugestões do meio imediato (PIAGET, 1982).

Nesse sentido, a noção de construção da inteligência motora ocorre por meio das complicações dos esquemas iniciais. Inicialmente, a partir de uma assimilação generalizadora, a criança vai renovando os reflexos, criando os primeiros hábitos. Aplicando esses esquemas criados em seu próprio corpo, a criança estende esses mesmos esquemas ao meio exterior, nos objetos, e descobrindo a reação circular que provoca sua ação sobre estes, adaptando-se conforme tais reações, com comportamentos de exploração, experimentação, etc. Após, a criança será capaz de decompor e recompor os esquemas constituídos dessas reações, através da abstração refletora, que possibilitará-a aplicar os esquemas à situações exteriores mais variadas. Desta forma, a criança é levada a dissociar também os elementos da ação, pela abstração refletida, considerando meios e fins na ação, podendo separar e reagrupar os esquemas das mais variadas maneiras. “É essa distinção entre meios e fins que liberta a intencionalidade e inverte, assim, a direção do ato: em vez de estar voltado para o passado, isto é, para a repetição, o ato orienta-se doravante para as novas combinações e para a invenção, propriamente dita”(PIAGET, 1982, p. 152). O processo, então, da construção da inteligência sensório motora será abordada a seguir.

### **2.3 – O nascimento da inteligência sensório motora**

Em virtude da possibilidade da criança de coordenar esquemas, promovendo meios para alcançar um fim não diretamente acessível, por meio da intenção de alcançá-lo, permite-a a uma objetivação inicial do mundo. Entretanto, as ações concebidas pela criança desta fase são provindas de esquemas conhecidos; a novidade é que estes esquemas conhecidos podem passar, agora, para caráter de intermediários para a realização de novos fins. Quanto aos meios, embora seja ainda esquemas conhecidos, permite uma multiplicidade de possibilidades, permitindo à criança uma adaptação dos esquemas aos detalhes das ações. E no que diz respeito aos fins, a intenção da criança ainda não é pré estabelecida; sua intenção ocorre sob a pressão dos fatos, ou sob o prolongamento de uma ação. Ou seja, a intenção ocorre na prática.

Na ação, então, a criança vai descobrindo suas intenções e indo em busca delas, utilizando esquemas conhecidos para meios e fins, esquemas estes ainda de acordo com as reações circulares primárias e secundárias (PIAGET, 1982). Quando há um obstáculo, salta aos olhos da criança uma intenção de alcançar algo e distinguir

os meios a empregar para alcançá-lo. Então, os esquemas derivados das reações circulares são recordados e adaptados de acordo com as situações a empregar-los.

[...] os verdadeiros atos de inteligência implicam uma combinação *sui generis* dos meios e da situação; ainda que oriundos das reações circulares anteriores, são ajustados ao fim em vista por uma acomodação toda especial e é esse ajustamento que caracteriza o começo da ação inteligente (PIAGET, 1982, p. 219).

Do ponto de vista da assimilação, na presente fase, a coordenação dos meios se deve a uma assimilação recíproca entre estes esquemas, como também o estabelecimento de uma co-relação com os objetos de que tais esquemas servirão. Essa reciprocidade da assimilação permite à criança estabelecer relações de inclusão, seriação, interferências, negação, etc. Ocorre que, na prática, por meio da coordenação dos esquemas secundários, estes não são mais desencadeados em bloco e de maneira indiferenciados, como esquemas rígidos. Pelo contrário, esta coordenação permite à criança diferenciar os esquemas secundários e aplica-los de diversas maneiras, subordinando meios e fins, reunindo, dissociando, de acordo com a necessidade, por meio das assimilações recíprocas, e assim fazendo “juízos” práticos da aplicação dos esquemas. Neste sentido, os esquemas deixam de ser rígidos e tornam-se “móveis”.

Ora, essas diversas novidades são mutuamente solidárias. Tornando-se “móveis”, isto é, aptos a novas coordenações e sínteses, os esquemas secundários destacam-se do seu conteúdo habitual para se aplicarem a um número crescente de objetos: de esquemas particulares, com conteúdo especial ou singular, eles convertem-se, pois, em esquemas genéricos de conteúdo múltiplo (PIAGET, 1982, p. 227).

Na perspectiva estrutural, as coordenações dos esquemas nada são de refletidas. Os esquemas sensório motores são projetados na ação; a criança não possui consciência das operações práticas que utiliza nos seus atos e considera os resultados dos seus atos subordinados ao meio, ou seja, o controle de sua atividade baseia-se no êxito. Na inteligência sensório motora não há uma regulação interna que guia as condutas; a pressão dos fatos e, principalmente, o êxito é que é a fonte de constatações. Por este fato, embora com a assimilação recíproca dos esquemas, e a relação dos objetos entre si permita um início de objetivação do mundo, a estrutura da inteligência sensório motora é baseada no eu, pela perspectiva inteiramente da criança.

No que diz respeito à acomodação, com os esquemas móveis a acomodação da criança ocorre mais entre as coisas, e não somente com a atividade própria, pois para atingir um fim, a criança é obrigada a acomodar os esquemas transitivos à nova situação, e, assim fazendo, descobre uma nova relação entre os objetos. Portanto, a acomodação desta fase se torna mais refinada, “[...] tal acomodação, mesmo subordinada ao jogo da assimilação, leva a uma descoberta de novas relações entre os objetos e anuncia, assim, a da quinta fase” (PIAGET, 1982, p. 231).

Por outro lado, a adaptação às novas situações da quarta fase é limitada aos esquemas conhecidos; as coordenações se referem somente ao que a criança já sabe fazer. Por este fato, as relações que a criança faz nesta fase aos objetos dependem dos esquemas aos quais ela conhece, apenas a coordenação entre eles é nova; neste sentido, nesta fase não ocorre uma elaboração do objeto real, como tal, independente da ação da criança. “Em resumo, a quarta fase, enquanto definida pelo início da coordenação de esquema, revela-se mais como uma fase de iniciação ou de gestação do que como um período de realização ou concretização final” (PIAGET, 1982, p. 250).

É na quinta fase do desenvolvimento da inteligência, então, que ocorre a elaboração do real. “Com efeito, é caracterizada pela constituição de novos esquemas devidos não mais à simples reprodução de resultados fortuitos, mas a uma espécie de experimentação ou busca da novidade como tal” (Piaget, 1982, p. 250). Neste sentido, nesta fase também ocorre uma coordenação em função da busca de novos “meios”. E essa descoberta de novos meios deriva da coordenação dos esquemas adquirida anteriormente, mas o ajustamento das assimilações e coordenações recíprocas promovem a acomodação mais abrangente, ou seja, uma busca de novos processos.

Com efeito, pela primeira vez, a criança adapta-se verdadeiramente às situações desconhecidas, não só utilizando os esquemas anteriormente adquiridos, mas procurando e descobrindo também novos meios. Disso resulta toda uma série de consequências fundamentais no que diz respeito, por uma parte, ao funcionamento da inteligência e, por outra parte, às categorias essenciais do pensamento concreto (PIAGET, 1982, p. 250).

No que se refere ao funcionamento da inteligência, a partir deste momento, a coordenação dos esquemas acompanham uma acomodação intencional, diferenciando-se de acordo com as novas circunstâncias. De fato, a partir deste momento o mecanismo da inteligência empírica está constituído, pois liberta a criança para novas experimentações, conseguindo resolver problemas e descobrindo

esquemas para tal, mesmo que estes não sejam diretamente utilizáveis para tais fins. No entanto, a solução não é encontrada por dedução nem representação, mas a busca experimental e a coordenação dos esquemas asseguram, de início, tais processos. Quanto às categorias essenciais para o pensamento concreto, graças à coordenação dos esquemas adquiridos na fase anterior, e agora com a acomodação intencional e diferenciada, resulta numa objetivação maior da criança; o “objeto” destaca-se de sua ação, para ser inserido em grupos espaciais e séries temporais, causais independentes do “eu”.

A coordenação dos esquemas e a experimentação desta fase tratam-se de um prolongamento da fase anterior, pois derivam das reações circulares secundárias e das explorações que estas reações permitiram. Nesse sentido, nesta fase podemos falar de uma “reação circular terciária”. “A única diferença é que, no caso das reações terciárias, o novo efeito obtido fortuitamente não é apenas reproduzido, mas também modificado, com o propósito de estudar sua natureza” (Piaget, 1982, p. 250).

A reação circular nada mais é do que reproduzir o que se assimilou, aplicando o dado novo porque este gerou uma espécie de identificação com algum esquema já conhecido. Assim, a reação secundária aparece a partir dos esquemas primários, diferenciando-os pela pressão sofrida do meio externo. O mesmo ocorreu com a reação primária, por um processo de diferenciação dos reflexos. Nas reações terciárias, porém, embora também ocorra um processo de diferenciação a partir das reações secundárias, estas não são impostas pelo meio externo, passando a ser inconscientemente desejada. Diante de situações novas, a criança não mais age em função de recolher meios conhecidos para atingir tal fim, como na fase anterior; ela, pelo contrário, verificará em que a situação é nova, investigará o que não está assimilando, partindo para a experimentação.

Por outras palavras, a criança vai não só sofrer, mas ainda provocar os resultados novos, em vez de contentar-se em reproduzi-los, pura e simplesmente, logo que se manifestaram por acaso. A criança descobre, assim, aquilo a que se pode chamar na prática científica a “experiência para ver”. (PIAGET, 1982, p. 252).

Para ser compreendida a situação, as ações necessitam ser reproduzidas e verificadas, nisto que ganha o caráter de reação circular. Entretanto, a reprodução dos atos não é de maneira idêntica ao ato inicial, ocorre variações e avanços no comportamento, levando a descobertas sobre as possibilidades dos resultados. Com

efeito, as reações circulares terciárias e a exploração são os componentes sensório motores da capacidade de julgamentos intelectuais nesta fase. Da coordenação de meios para a realização de um fim, em que se coordenam dois ou mais esquemas transitivos, encerra em uma combinação mental para novos meios de resolução das situações; esta fase, então, da descoberta de novos meios por meio da experimentação, constitui a transição entre a primeira e a última condição. “[...] a descoberta por experimentação é, essencialmente, um termo de transição entre a simples aplicação do conhecido ao novo e a invenção propriamente dita” (PIAGET, 1982, p. 303).

Quanto aos mecanismos de assimilação e acomodação, é neste período em que a assimilação se diferencia da acomodação. No que se refere à assimilação, um esquema principal assimilado, surge como uma necessidade à criança, na medida em que ela se interessa pelo novo. Assim, a partir dos esquemas experimentais que ela utilizará como meios iniciais, trará uma necessidade de buscar novos meios, por meio da acomodação. Neste sentido, estes dois mecanismos, de ritmo variado mas caráter cíclico, tornam-se cada vez mais correlativos. E ainda, a partir da acomodação experimental que a criança faz ao meio, resulta na constituição de novos esquemas, podendo coordenar com os já conhecidos. “A ‘descoberta de novos meios por experimentação ativa’ assinala, pois, o começo de uma união entre a experiência e a atividade assimiladora, união cuja existência será consagrada pela ‘invenção por combinação mental’[...]” (Piaget, 1982, p. 306). Entretanto, se tratando da inteligência sensório motora, a acomodação, ao lado da assimilação, são empíricas, por isso mesmo, imediatas e limitadas. “[...] é imediata no sentido em que considera as coisas tal como elas aparecem, em vez de corrigi-las e elaborá-las mentalmente” (Piaget, 1982, p. 306). Portanto, trata-se de uma percepção direta do real e não de uma representação.

Na sexta fase, por conseguinte, os comportamentos registrados até o momento são completados por condutas de outro tipo: a invenção por dedução ou combinação mental. Piaget (1982) define a dedução como uma construção de origem interna do sujeito, por meio de manejos exclusivos das operações. Neste sentido, a dedução vem a ser uma reorganização da acomodação, reorganização esta dos esquemas aos quais o sujeito já está suficientemente apartado, em que a acomodação ao meio exterior se torna rápida e se opere espontaneamente.

No presente caso, [...] em que o problema equacionado se dirige a um espírito suficientemente armado de esquemas já construídos para que a reorganização desses esquemas se opere espontaneamente, a atividade

estruturante já não precisa apoiar-se incessantemente nos dados atuais da percepção e pode fazer convergir, na interpretação desses dados um sistema complexo de esquemas simplesmente evocados (PIAGET, 1982, p. 322).

Esta nova conduta caracteriza-se pela consciência das relações entre as coisas, em detrimento somente da validação empírica, sendo considerada como a inteligência sistemática. Esta consciência das relações estabelecidas pelas coisas permite atingir uma tal profundidade que a criança é capaz de premeditar os atos, isto é, prever; isto se dá por meio de uma invenção, que ocorre graças a uma combinação mental.

Considerando o poder construtivo que Piaget define muito bem, a invenção não pode se situar como uma conduta de início isolado, embora seja uma conduta distinta das vistas até aqui. A invenção surge a partir de um ritmo ditado desde a reação circular secundária. “Esse ritmo define a sucessão de aquisições e aplicações” (Piaget, 1982, p. 312). Segundo este ritmo, nas reações secundárias, por meio da reprodução dos atos, a criança estava diante da condição de aquisição de novos esquemas. Com a coordenação dos esquemas conhecidos às novas situações, estes esquemas adquiridos estão em plena aplicação. Nas reações terciárias, então, mais uma vez a criança está em processo de aquisição, mas a própria complexidade da situação requer que a criança intervenha, de maneira considerar tudo o que foi adquirido até então. A invenção por combinação mental, portanto, trata-se de uma nova fase de aplicação, visto que a combinação mental supõe esquemas já adquiridos, no entanto, sendo invenção, ocorre solidariamente a aquisição de novos esquemas, porque na invenção surge combinações inéditas.

Dado esse ritmo, a invenção poderá ser comparada, portanto, à ‘aplicação de meios conhecidos às novas situações’, pois que, como esta última, desenvolve-se também por dedução; mas essa dedução, sendo criadora, participa igualmente dos processos de aquisição [...] e, sobretudo, da descoberta de novos meios por experimentação ativa (PIAGET, 1982, p. 313).

O meio de funcionamento intelectual nesta fase é igual à precedente, porém as condutas deixam de ser iniciadas pela exploração e tornam-se produtos da invenção; as ações da criança passam a ser controladas anteriormente, por combinações mentais, assim, “a criança prevê, antes de experimentar, quais são as manobras que fracassarão e quais as que terão êxito [...]” (Piaget, 1982, p. 320). Nesse sentido, as deduções se baseiam na totalidade das ações, e não sobre cada ato singular feito pela criança. Por

outro lado, a combinação mental é de origem inédita, não uma combinação de movimentos realizados até então, mas sim combinações entre esquemas adquiridos e aplicados de maneira original.

As descobertas por acaso vão sendo superadas pela invenção, ao passo que a exploração sensório motora vai sendo elevada à representação. A sexta fase, então, é caracterizada pelo aparecimento da representação. Na inteligência sistemática estes dois processos são intimamente ligados: “inventar é combinar esquemas mentais, isto é, representativos, e, para tornar-se mentais, os esquemas sensório motores devem ser suscetíveis de se combinarem entre si, de todas as maneiras, ou seja, de poderem dar lugar a verdadeiras invenções” (Piaget, 1982, p. 320). A passagem de uma conduta exploratória para outra inventiva se explica por uma velocidade da assimilação. Enquanto na exploração a assimilação está subordinada pela tentativa passo a passo, na invenção a atividade assimiladora ocorre sobre a totalidade, de modo a reorganizar os esquemas de maneira rápida. Nesse sentido, a primeira diferença que demonstra esta passagem é a velocidade da assimilação, de lenta, porquanto existem obstáculos, à aceleradas, pelo reforço dos esquemas. Esse aumento da velocidade da assimilação, embora o mecanismo funcional seja o mesmo, promove uma discrepância entre assimilação e acomodação em relação às fases anteriores. Anteriormente, havia uma irregularidade entre a assimilação e acomodação, pelo fato de estarem submetidas ao meio; agora esse mecanismo regulariza-se e interioriza-se, tornando-se um processo interno e ligeiro.

Do ponto de vista da acomodação, o fato imprevisto produz uma relação entre esquemas que a criança utilizará, tanto como meios, quanto como fins, diferenciando-os em função do meio. Esse relacionamento entre os esquemas se deve por uma intervenção da criança e esta intervenção se deve ao fato imprevisto; por isso mesmo, a nova formação dos esquemas conferirão um novo significado à criança. São estes novos esquemas que dirigirão a exploração, mas, nesta fase, já não serão obtidos pela ação, e sim antes dela, por meio da dedução. A acomodação, então, é manifestada sob a forma da invenção, de modo que diferencia subitamente o conjunto dos esquemas à circunstância presente. Essa acomodação resulta da assimilação espontânea que a criança é capaz de fazer nesta fase, que consiste em elaborar ensaios representativos dos atos. “É por isso mesmo que a invenção parece surgir do nada: o ato que surge repentinamente resulta, com efeito, de uma prévia assimilação

recíproca, em vez de se manifestarem, à luz do dia, as suas várias peripécias” (PIAGET, 1982, p. 326).

Contudo, estas condutas ainda são da inteligência sensório motora, logo, os problemas são sempre provindos do meio externo e as condições de resolução ainda são de ordem imediatas. Por outro lado, a partir de agora a criança é capaz de formular internamente o objetivo final dos fatos a resolver, promovendo meio e fins para isto; os esquemas iniciais e finais são evocados pela consciência do problema geral, organizando-os em uma totalidade. Essa organização interna, que possibilita a resolução dos problemas gerados pelo meio externo através da invenção, se dá pela capacidade da criança de representar. “[...] é graças à representação que a assimilação recíproca pode manter-se interna, em vez de dar prontamente lugar a explorações empíricas” (Piaget, 1982, P. 329).

Visto que a invenção surge a partir de uma assimilação espontânea dos esquemas em questão, a representação surge de maneira a dar um simbolismo à invenção, ou seja, um ajudante a título de imagens visuais dos esquemas; “corrige em espírito a coisa que vê, isto é, evoca posições, deslocamentos ou até mesmo objetos, sem que os observe atualmente no seu campo visual” (PIAGET, 1982, p. 330). Convém destacar que a invenção por combinação mental resulta de uma reorganização na estrutura cognitiva da criança provinda das ações das fases precedentes. A imagem intervém a título de símbolos, e não como uma mera percepção do real: elas estão presentes nos atos motores para simbolizar os esquemas, dando possibilidade à eles de funcionarem sem a percepção imediata. “As imagens, portanto, não são, nesse caso, os elementos, mas simplesmente as ferramentas do pensamento nascente” (Piaget, 1982, p. 331). Nesse sentido, a partir do momento em que os esquemas deixam de funcionar apenas pela exploração imediata, permitindo combinações mentais, eles dão uma significação para a manifestação dos atos, elevando estes atos à símbolos para os esquemas; a imagem vem a ser um significante, em que o próprio esquema torna-se o significado sensório motor. “Portanto, limitemo-nos a concluir que a intervenção das ‘representações’ nos mecanismos da presente fase implica a de um sexto e último tipo de significantes, o das *imagens simbólicas*” (PIAGET, 1982, p. 333).

Assim, fica constituída as fases do desenvolvimento da inteligência sensório motora. A noção de construção que Piaget propõe se inicia a partir da aquisição dos primeiros hábitos, cujos mesmos esforços são dados à assimilação e acomodação,

como um processo indiferenciado. Quando se desenvolve a reação circular secundária, a criança passa a se interessar pelo resultado exterior, promovendo um início de diferenciação entre a assimilação e acomodação, pois, o interesse pelo resultado exterior leva a criança a acomodar os esquemas primitivos em função deste resultado. Com a reação circular terciária, a acomodação que a criança faz é intencional; prolongando as assimilações anteriores, a criança reutiliza-as nas experiências pelo processo acomodador, promovendo novas assimilações. Neste momento surge a consciência da experiência, em detrimento da simples utilização do real. A diferenciação entre a assimilação e acomodação desta fase vai promovendo um grande repertório de esquemas, os quais permitirão à criança combinar novos meios para resolução dos problemas reais. Estando provida destes esquemas, ela será capaz de combiná-los mentalmente, surgindo a invenção. Solidariamente a esta conduta surgirá o desenvolvimento da representação, que confere aos esquemas do ato da invenção um símbolo, possibilitando evoca-los, como imagens, antes da própria ação.

De modo geral, convém insistir no fato de que as condutas características das diferentes fases não se sucedem de maneira linear (desaparecendo as de uma determinada fase no momento em que as desenham as da seguinte), mas à maneira das de uma pirâmide (direta ou inversa), em que os novos comportamentos se somam, simplesmente, aos antigos para completa-los, corrigi-los ou combinar-se entre eles (PIAGET, 1982, p. 309).

Portanto, a inteligência sensório motora está constituída, no entanto, o mecanismo de funcionamento da inteligência ainda está em processo de construção. A assimilação e a acomodação ainda ganharão novos patamares; a acomodação já diferenciada da assimilação, prolongar-se-á em imitação, e as imagens, surgidas pelo desprendimento da ação motora e a partir da combinação mental, tornar-se-ão simbólicas, como se verá na seção seguinte.

#### **2.4 – O nascimento da função simbólica e o desenvolvimento do pensamento**

No período entre um ano e meio e dois anos (término do período sensório motor) desenvolve na criança uma função fundamental que permitirá o desenvolvimento de condutas posteriores. Essa função consiste em poder representar alguma coisa diante de um significante que serve de instrumento de representação,

isto é, um objeto, um acontecimento. É o caso da linguagem, imitação, jogo simbólico e prático, imagem mental e desenho. Essa função é denominada como função simbólica, que consiste em designar o funcionamento psíquico fundado em significantes diferenciados.

Desde o período sensório motor já pode-se falar em utilização de significantes na medida em que a partir dos nove meses já existe no bebê uma busca de objetos perdidos. Entretanto, a procura corresponde a um objeto que acaba de ser percebido, portanto, a uma ação em curso. Deste modo, toda assimilação sensório motora consiste em uma significação perceptiva. A partir do segundo ano de vida, então, surgem condutas que permitem evocar objetos ou acontecimentos ausentes que envolvem, mais tarde, a construção de significantes diferenciados que permitem referir não só a elementos não perceptíveis, mas também aos que estão presentes. Ocorrem cinco condutas de aparecimento mais ou menos simultâneos, mas que aumentam o grau de complexidade.

A imitação diferida que principia na ausência do modelo constitui o início da representação, pois o gesto imitativo é o princípio de significante diferenciado. No jogo simbólico a representação é nítida, o significante diferenciado é o gesto imitativo, mas no jogo simbólico incluem-se objetos com fins simbólicos. A imagem mental surge como uma imitação interiorizada, é um prolongamento da imitação. E a linguagem constitui uma evocação verbal de acontecimentos não atuais. Neste caso a representação apoia-se no significante diferenciado constituído pela língua.(PIAGET, 1993).

Segundo Piaget (1993), a linguagem se inicia depois da “lalação” do bebê de aproximadamente seis meses até dez, onze meses e da diferenciação de fonemas por imitação. Em meados do período sensório motor, a criança começa por falar palavras únicas que expressarão desejos, emoções, constatações, tornando os esquemas sensório motores em esquemas verbais que permitirão uma assimilação e generalização destes últimos, sendo os esquemas verbais uma reconstrução verbal de esquemas sensório motores.

Para que a linguagem se desenvolva é necessário as construções sensório motoras: acontecimento na ação, adaptações espaço-temporais próximos, ações sucessivas e graduais, etc. A partir dessas construções, é possível desenvolver a função simbólica gradualmente: imitação diferida, jogo simbólico, desenho e imagem mental. Essas construções permitem a representação, que dão início a linguagem. À

representação confere evocar acontecimentos passados e prever futuros, iniciando as condutas de pensamento. A progressão do pensamento acontece graças à organização e estruturação da inteligência.

A passagem das condutas sensório motoras para a representação é impossível ser justificada somente pela introdução da criança na vida social, pois não há simplesmente um salto das questões neurológicas para questões sociológicas. O grande desafio consiste em decifrar não a representação de uma maneira geral, mas penetrar nos mecanismos representativos da criança.

Convém a Psicologia seguir pormenorizadamente as transformações do período sensório motor até a formação de conceitos, em que a socialização e a verbalização constituem-se apenas uma das dimensões dessa transformação (PIAGET,1975).

O processo de formação de conceitos verdadeiros a partir dos esquemas sensório motores ocorre de uma maneira lenta. Para constatar “basta notar-se o emprego dos primeiros signos verbais que servem de expressão à criança e analisar os tipos de assimilação aos quais correspondem” (Piaget, 1975, p. 278).

As primeiras formas de conceituar utilizadas pela criança demonstram o caráter de tradução das ações (esquemas sensório motores), aos quais poderiam ser omitidos sem interferência nessas ações. Mas a partir dos dois anos, na medida em que a linguagem vai se tornando uma ação generalizada, desenvolvem-se os primeiros “esquemas verbais”, que são intermediários entre os esquemas sensório motores e a conceituação propriamente dita. “Aliás, as palavras utilizadas pela criança para designar esses esquemas são, elas próprias, intermediárias entre significantes simbólicos ou imitativos e verdadeiros signos”(Piaget, 1975, p. 281).

Os “esquemas verbais” apresentam uma importante característica, que é o princípio de reunião dos objetos sob uma mesma denominação. Vários objetos podem ser denominados iguais por suas características objetivas, ou tendo a intervenção da assimilação da criança sobre um determinado aspecto do objeto de acordo com seu próprio ponto de vista: situação espacial em que se encontra ao observar o objeto ou atribuição de uma mesma denominação, pelas suas ações, sobre diferentes objetos.

Deste modo, observa-se que os esquemas verbais constituem para a criança um primeiro passo para o desligamento da palavra ligada somente à ação, mas que ainda não possui a qualidade de conceituar o mundo que a cerca. Neste período, o que é conservado dos esquemas sensório motores é o caráter da ação generalizável, que

vai se aplicando cada vez mais a mais objetos, enquanto que do conceito, devido ao seu início do afastamento da ação pura, tende para o sentido da constatação, descrição. Além disso, estes esquemas anunciam um elemento característico da comunicação: são fonemas verbais que os colocam em relação com a ação de outrem. Mas, na medida em que se constitui uma análise pormenorizada desta evolução, existem duas particularidades que ainda limitam a evolução para o conceito e que caracteriza, mais uma vez, o início da formação do conceito. No que diz respeito ao conceito, nos esquemas verbais ainda não é possível integrar um objeto a uma classe, bem como a existência de classes. Nesses esquemas o que existe é um parentesco feito subjetivamente pela criança que liga um objeto ao outro. No que diz respeito à linguagem, as primeiras denominações encontram-se intermediárias entre o símbolo individual e imagem imitativa e o signo propriamente social. Na verdade, a linguagem simboliza um caráter imitativo, seja imitação do objeto pela palavra, seja pela imitação das palavras empregadas pela linguagem adulta que é extraída e utilizada em estado isolado. De acordo com Piaget (1975), “a linguagem permite a construção dos conceitos, pois a relação é naturalmente recíproca e a possibilidade de construir representações conceituais é uma das condições necessárias para a aquisição da linguagem” (p. 285). No que diz respeito aos esquemas verbais, como foi visto, estes tratam apenas de expressar, acompanhar o percurso da ação, ou seja, estão ligados ao ato no presente.

Embora a verbalização se refira às atividades presentes, surge um elemento que permite o desenvolvimento das condutas de evocação e reconstituição: a narrativa. A narrativa consiste em refazer a ação em um outro plano, por meio da linguagem. Deste modo, a narrativa vai desvinculando a linguagem da ação em curso, pois o ato de narrar é uma reconstituição, ou seja, é dizer parte por parte de uma ação. Disto resulta a possibilidade de narrar um ato já feito, fornecendo um início de representação. E a partir deste momento em que a criança é capaz de reconstituir ações e eventos, a palavra vai se tornando signo, isto é, os objetos e elementos estão articulados entre si em uma linguagem já articulada e imobilizada socialmente. É neste período que o esquema verbal destaca-se do esquema sensorio motor, pois ao permitir uma reconstituição da ação, a criança adquire a função de rerepresentação, uma nova apresentação da ação. Além disso, ao narrar uma ação, a criança traz uma objetivação para esta ação, por meio da comunicação, permitindo concretizar e socializar o seu pensamento. A narrativa é uma simples expressão dos atos, no

entanto, seu papel é de suma importância no desenvolvimento da inteligência. A partir dela surge uma outra conduta, mais elevada e completa. É a constatação. Constatar é “olhar” o ato sem que esteja acompanhando-o. Mas, para que haja uma constatação, e o destaque da linguagem da ação, a narrativa deve se prolongar em descrição. Ao descrever, a criança acompanha a ação, mas deixando de ser integrante dela, que permite a constatação dos atos. A descrição tem por finalidade duplicar uma ação prática, no plano representativo. É uma representação atual desta ação; portanto, pode ser tanto do presente, quanto uma ação do passado.

Vê-se desde logo quanto esta espécie de narrativa continuada e atual, com as denominações e descrições que comporta, desdobra necessariamente o esquema sensório motor, isto é, forra o esquema inerente à própria ação com um esquema representativo, que traduz uma espécie de conceito (PIAGET, 1975, p. 287).

Do ponto de partida feito pela constatação das ações, a partir da socialização do pensamento, representação conceitual e desenvolvimento dos esquemas verbais, a linguagem da criança ainda aparece como uma linguagem egocêntrica, carregada de simbolismo individual. Este fato ocorre devido à essas narrações serem acompanhadas de pré conceitos, uma linguagem insuficientemente socializada. Pois dos dois aos quatro anos a linguagem da criança é desprovida de classificações e noções de parte e todo

“Por um lado, os indivíduos particulares aos quais o pensamento visa têm menos individualidade, isto é, permanecem menos idênticos a si mesmos do que serão nas fases ulteriores. [...] Mas, inversamente, as classes são menos genéricas do que serão a seguir, e uma classe é uma espécie de indivíduo-tipo repetido em vários exemplares” (PIAGET, 1975, p. 290).

Essas duas características de ausência de partes e todo traduz uma dificuldade da criança em conceitualizar as coisas; a criança ainda não consegue estabelecer uma relação entre individualidades dentro de um todo real que os enquadre, que por sua vez não permite a construção de uma totalidade que enquadre os elementos em classes. A denominação pré conceito se dá pelo fato de que a linguagem infantil não é articulada em uma relação de partes e todo, mas sim uma relação por ‘participação’, ou seja, os elementos têm uma identificação direta e parcial entre si, portanto sem inclusões e mediações de um todo. Pois sendo o conceito “uma definição fixa, a qual corresponde, ela própria a uma convenção estável que atribui sua significação ao signo verbal”(Piaget, 1975, p. 283) e supõe a inclusão de objetos em classes, e essas

em outras classes, o pré conceito encontra-se como intermediário neste processo, pois procede, ainda, por assimilação direta (próprio ponto de vista), fazendo relações por ‘participação’.

A respeito do simbolismo que ainda existe neste período de pré conceitos, ele possui uma diferença em relação ao simbolismo empregado no período dos esquemas verbais. As assimilações diretas dos objetos, meio individualizado e meio geral, próprios do pré conceito, faz com que a palavra continua inadequada ao conteúdo assimilado pelo fato dessas assimilações continuarem egocêntricas. A imagem nos esquemas verbais são a título de imitação, já no pré conceito recebe uma nova atribuição, e a linguagem permanece, em parte, ainda fora da realidade. Do simbolismo lúdico, a imagem neste período conserva a função de substituir o objeto significado, de maneira a acomodá-lo, mas como não pode repousar somente no estado de puro significante simbólico, a imagem se aproxima do pré conceito no sentido de ela se constituir a partir de um pré conceito; a imagem representa um significante do pré conceito, como um exemplar do objeto assimilado. Esta imagem se dá pelo fato dos objeto estarem diretamente assimilados uns aos outros de acordo com o próprio ponto de vista da criança.

Em sua dupla qualidade de representante do indivíduo típico e de esquema individualizado como é, em parte, o próprio pré conceito, a imagem é, portanto, para este, mais que um simples significante: é o representante do objeto que exerce a função de substituto de todos os outros e constitui por consequência, ela mesma, um substituto no segundo grau (PIAGET, 1975, p. 293).

Devido o pré conceito ser uma assimilação à uma parte da situação, a um objeto de acordo com o ponto de vista da criança, sem acomodação generalizada a todos os objetos, o pensamento, ao se relacionar com os outros objetos, se prolonga em imagem, tornando-a uma função auxiliadora da assimilação.

Solidariamente ao processo de construção do pré conceito, ocorre também um processo de construção do raciocínio na criança. Se tratando o pré conceito de um período intermediário entre a ação pura e a formação de conceitos feitos operatoricamente, ocorre neste processo também um desenvolvimento do pensamento intuitivo. “Essas instituições articuladas levam a construções parciais, ainda ligadas à configuração perceptiva e à imagem, porém já lógicas no interior do campo assim delimitado” (Piaget, 1975, p. 294).

Os primeiros raciocínios são articulados de maneira quase simbólica e sem estruturação de generalidade. Esses raciocínios, em princípio, prolongam as coordenações práticas, de maneira a complicá-las, por meio de inferências. Tratam-se de raciocínios práticos e verbais, entretanto, pelo fato de a criança superar o campo perceptivo, raciocinando por meio de evocações, tanto em imagens quanto em palavras, consegue articular entre os objetivos e os meios de alcançá-lo. E também, por meio da representação alcançada neste período, a criança tem a possibilidade de deformar a realidade representada em virtude dos seus desejos. Na origem, coordenações sensório motoras, mas prolongada pela representação em possibilidade de inferências e transformação da realidade. “[...] o primeiro raciocínio da criança atinge, desde logo, essa liberdade de deformação que caracteriza, aliás, o jogo simbólico ou imaginativo” (Piaget, 1975, p. 298).

A continuidade dos raciocínios práticos se dá pelos raciocínios constataivos. Esses ainda possuem parentesco com o pensamento simbólico ou lúdico.

Ora, se se tiver o cuidado de distinguir a verdade externa, ou empírica, das conclusões da verdade interna ou lógica das próprias coordenações, constatar-se-á que até esses raciocínios constataivos, os quais hão de resultar, afinal, na conexão racional e operatória, são, de início, meras “experiências mentais”, que prolongam as coordenações práticas no plano representativo e, sobretudo, continuam, durante muito tempo, como se fossem intermediários entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico, graças ao caráter pré conceitual ou “transdutivo” (PIAGET, 1975, p. 299).

Deste modo, o raciocínio constataivo constitui-se pela relação por participação entre objetos, como foi visto a propósito dos pré conceitos. No plano dos esquemas, ocorre os pré conceitos e as relações por participação. No plano racional, ocorre o raciocínio por transdução, ou seja, um raciocínio sem imbricações nem relações por classes hierárquicas, como também uma irreversibilidade dessas imbricações. Trata-se de um raciocínio feito por conexão direta entre esquemas semi-regulares (pré conceitos), prolongando as coordenações sensório motoras para o plano da representação, como experiências mentais. Esses esquemas de ações evocados mentalmente traduz um raciocínio baseado em representações a meio caminho entre o simbólico e o conceitual. Deste modo, a transdução consiste em um raciocínio irreversível e deformante, na medida em que a assimilação é centrada de acordo com o pensamento da criança, ou seu ponto de vista. Ao passo que a assimilação for descentralizada e reversível, possibilitando imbricações hierárquicas e por

reciprocidades, o raciocínio será lógico. Todo esse processo de centração e descentração perceptiva e de egocentrismo e reciprocidade lógica, tal qual são os processos que tende a transdução, caracteriza o desenvolvimento de todas as funções cognitivas.

O raciocínio transdutivo da criança se deve, especialmente, às experiências anteriores articuladas empiricamente pela própria ação. Isto comprova o caráter social do pensamento (egocêntrico) e as deformações feitas por assimilações diretas (centrações do pensamento). Mesmo em casos em que as imbricações são assertivas pela criança, o raciocínio transdutivo é o mesmo, prova disso é solicitar a explicação ou justificativa de tais imbricações: as crianças não conseguem encontrar meios ou provas para explicar, ou seja, “quando se trata de justificar em relação a outros o que lhe parece evidente em relação a si mesma” (Piaget, 1975, p. 302). Assim, os objetos centrados pelo pensamento da criança remetem-na à imagens imitativas que representam este objeto, são as experiências mentais. Do mesmo modo, é a assimilação direta e egocêntrica feita pela criança que se prolonga em símbolo lúdico; portanto, o raciocínio transdutivo é um resultado incompleto entre uma assimilação direta e uma acomodação parcial.

Os esquemas verbais, os pré conceitos, o raciocínio transdutivo, constituem equivalentes funcionais de uma inteligência sensório motora, na medida em provém de assimilações e acomodações e a ação, seja em curso ou não, acarreta uma espécie de juízo prático desses esquemas. “Essas equivalências são, porém, naturalmente, simples equivalências funcionais, não acarretando, em absoluto, identidade estrutural” (Piaget, 1975, p. 304). Ou seja, na inteligência sensório motora as conexões estabelecidas tem por base as percepções; as ligações entre elas são feitas por meio de movimentos sucessivos, ações após ações, sem fusão entre elas; o objetivo da ação é seu êxito e não a verdade: o que importa é o objetivo prático e por isso não é capaz de constatar ou explicar as ações; visa somente a realidade própria, não tendo capacidade de referir a signos e símbolos coletivos; e, é essencialmente individual, não permitindo a interação social e os aprendizados que os signos oferecem.

Nesse sentido, o pensamento lógico, ou seja, a inteligência conceitual, só é possível uma vez que a criança ultrapasse quatro condições, que ocorrem de maneira quase simultânea: a aceleração das ações, que permite a fusão das ações com as posteriores, promovendo assim a conduta da representação interior, de maneira que uma ação que termina já começando outra (fusão) permite prever e reconstituir o ato;

assim, ao conseguir prever e reconstituir, ou seja, representar a ação, é possível à criança constatar e explicar estas ações, permitindo conhecer a verdade sobre suas ações e não apenas o êxito prático, promovendo uma tomada de consciência das ações; e essas explicações vão sendo cada vez mais fundamentadas em classes hierárquicas e seriações na medida em que a criança construa um sistema de signos gerais que permitam essas classificações, promovendo assim, sua introdução numa realidade objetiva e comum, tornando-a capaz de perceber um pensamento individual dentro da sociedade, ou seja, promovendo um processo de socialização.

Piaget (1975) reduz essas condições em duas

Um sistema de operações que transponha as ações exteriores de sentido único para ações mentais móveis e reversíveis [...]; uma coordenação interindividual das operações, que assegure, ao mesmo tempo, a reciprocidade geral dos pontos de vista e a correspondência do pormenor das operações e dos resultados respectivos (PIAGET, 1975, p. 305).

Deste modo, é graças à interiorização e narração das ações que a criança passa a construir ensaios representativos, equilibrando a assimilação e a acomodação atuais, de maneira que a imitação diferida é quando está acomodando e o símbolo lúdico é quando está assimilando. Assim, a linguagem vem a ser um facilitador dos esquemas práticos, uma vez que torna possível conceituar as ações, por meio de evocações e sinais coletivos. Entretanto, não é feito de maneira completa, pois o conceito supõe um complexo processo de assimilações, neste caso, o juízo, e acomodações, ou seja implicações na experiência. No decorrer das ações, além das assimilações e acomodações atuais, existe um processo suplementar que ocorre na assimilação e acomodação: os esquemas de ações (coordenações) supõem uma acomodação a todos os dados fora do campo perceptual, o campo antecipador ou reconstituidor, que interessam à essas ações em curso; e também, essa acomodação implica o pensamento de outros, bem como as experiências particulares deles; do mesmo modo, o conceito tem que assimilar todos os outros conceitos de conjunto correspondente (classificações e seriações), como também os conceitos correspondentes alheios.

Não se pode atribuir somente à linguagem a responsabilidade do processo de extensão das ações, por meio de um salto, para assimilações e acomodações operatórias. Essas extensões supõem um equilíbrio permanente dos processos de assimilação e acomodação, isto é, a imitação das transformações do objeto real possibilita uma acomodação estável e contínua dos dados experimentais, e ao mesmo tempo, a ação, mas uma ação assimiladora dos dados que diz respeito ao objeto,

apresenta uma assimilação de caráter de reversibilidade, ou seja, ao invés de deformar o objeto em virtude de suas atividades próprias, a criança liga os dados do objeto por meio de conexões suscetíveis de desenrolar-se nos dois sentidos. Essa assimilação da reversibilidade que caracteriza o equilíbrio permanente, agora alcançado, entre uma acomodação generalizada e uma assimilação não deformante. A reversibilidade, portanto, é a capacidade de ver um estado anterior aos dados atuais, não deformando o estado atual (assimilação), e uma objetividade real ou realizável desse estado quanto o estado atual (acomodação). “É esse equilíbrio móvel e reversível que garante a conservação dos conceitos e juízos; que regula tanto as correspondências das operações entre indivíduos (intercambio do pensamento) quanto o sistema conceitual interior a cada um.” (Piaget, 1975, p. 307).

Vê-se então que a partir deste momento o equilíbrio alcançado no período sensorio motor vai se desequilibrando novamente, por intervenção da linguagem e representação, pois estes dois aspectos trazem novas realidades e um novo campo exploratório. E para encontrar um equilíbrio no plano representativo, é necessário percorrer novamente todo o caminho percorrido no plano anterior.

Com a possibilidade de representação, as assimilações e acomodações passadas da criança se unem com as atuais, tratando de ser acomodações simples as atuais, imitações representativas e imagens às acomodações passadas. Do mesmo modo, as assimilações atuais ocorrem de maneira a incorporar os dados do objeto aos esquemas adequados, e as passadas sendo uma conexão entre esses esquemas a outros passados, por meio da evocação. A assimilação representativa também começa pelo processo de centração, por meio dos pré conceitos e das transduções, que caracteriza a irreversibilidade do pensamento, e que se exprime socialmente por meio do egocentrismo do pensamento, de maneira que todos os elementos são centrados nas próprias experiências e simbolizados pela imagem, sem qualquer indícios de conceitos. Portanto, a partir de uma assimilação incompleta e uma acomodação parcial, submetidas sempre ao egocentrismo do pensamento, torna os objetos e situações irreversíveis, caracterizado pela deformação da realidade, não possibilitando promover um pensamento operatório, ou seja lógico. Deste ponto de partida, a solução para esta condição está na descentração, que resultará em um equilíbrio entre a assimilação e acomodação, tornando possível a construção de uma estrutura reversível do pensamento.

Essa descentração significa que a criança não é capaz de encontrar em seu pensamento a lógica sem que a sociabilidade seja possível a ela. São dois campos solidários. A socialização constitui-se como trocas de pontos de vista, na medida em que coordenam-se. Deste modo, essa troca favorece o desenvolvimento das operações lógicas, com seu caráter reversível e de conservação sobre as coisas, por sua vez insenta de contradição, pois tanto a reversibilidade é contrária à aparência das coisas, desaparecendo a subjetividade infantil, como os sinais coletivos vão assegurando rigorosamente o princípio da “não contradição”.

Ora, está claro que o pensamento em comum favorece a não contradição: é muito mais fácil se contradizer, quando pensamos por nós somente (o egocentrismo) do que quando os parceiros estão lá para lembrar o que dissemos anteriormente e as proposições que já admitimos (PIAGET, 1973, p. 180).

Nesse sentido, as trocas entre os indivíduos, de que falamos anteriormente “trocas simbólicas”, consistem em relações que se baseiam na reciprocidade. Uma criança em vias de socializar muda seu pensamento a cada instante, dependendo da situação que a constringe, não podendo, assim, construir uma noção e conservar as totalidades de suas noções. A reversibilidade supõe a construção do símbolo, que permite a referência à um objeto ausente, por meio da evocação, e que tem um papel importante à assimilação e acomodação sobre as coisas, para atingir um equilíbrio até se fundar no mecanismo reversível. Mas, um simbolismo das imagens individuais é muito instável, permanecendo flutuante, e portanto, não tendo possibilidade de conduzir a tal resultado. A linguagem, assim, se faz necessária; e é aí que se encontram os fatores sociais. Para que a criança seja capaz de construir operações lógicas é preciso, também, que ela seja socializada. Mas, essa construção não se dá “[...] somente da linguagem, pois a lógica das operações não é uma lógica verbal, mas da psicomotricidade individual, na medida exata em que as operações são um sistema de ações.” (PIAGET, 1973, p. 195). As funções do desenvolvimento individual e as funções do desenvolvimento social são condições necessárias ao equilíbrio das operações lógicas.

Então, na medida em que o processo de equilibração vai ocorrendo, existe um meio termo do pensamento, que ainda não é operatório, mas já se constitui de maneira descentrada, conforme o grau de reversibilidade já atingido. São chamados pensamentos intuitivos, que aparentemente podem ser considerados como raciocínios

operatórios, mas se constituem a partir de conexões de configurações perceptivas. No que se refere à assimilação, este tipo de pensamento ainda é insuficientemente descentrado, e quanto à acomodação, já não é relacionada à imagem de um objeto individual, como no caso dos pré conceitos, mas a uma configuração deste objeto, ou seja, se refere a um conjunto de elementos que liga os objetos de uma forma total simples; ainda é imagem, pois o esquema geral desse pensamento não permite alcançar a reversibilidade e acomodar os objetos igualmente em todas as situações, mas trata-se de uma imagem do esquema desse pensamento. O pensamento intuitivo vem a ser o último índice de pensamento de caráter simbólico e imagístico, em que a percepção ou a imagem da configuração aparece como indispensável ao pensamento, encontrados nas formas iniciais do pensamento representativo.

É somente quando a assimilação se torna completamente reversível, devido a acomodação estar definitivamente generalizada, que se obtém o pensamento operatório, encerrando assim um período de pensamento por imagem. “A operação independe de cada figura particular do sistema escolhido, porque, essencialmente, já não exprime o estado como tal e sim a transformação de um estado em outro” (Piaget, 1975, p. 311). Já não é mais a figura que acompanha o raciocínio e pensamento, e sua expressão se dá definitivamente por meio de signos e sinais coletivos socialmente firmados.

As operações constituem ações possíveis, reduzidas, porém, a esquema antecipador que lhes acelera as velocidades, embora podendo desenrolá-las nos dois sentidos; são, além disso, ações expressas por signos, e não realmente executadas; enfim, asseguram a correspondência entre os pontos de vista individuais, cuja objetividade só a coordenação garante (PIAGET, 1975, p. 312).

Somente, enfim, neste período do pensamento, a partir dos sete, oito anos, que é possível ultrapassar o campo perceptivo e antecipar as ações, sendo capaz de utilizar o código dos signos coletivos, cujos abrem um leque de possibilidades intelectuais e sociais, e, sobretudo, liberta a criança para uma tomada de consciência das ações.

A linguagem tem grande importância, no sentido de que cada vez mais que a criança consiga narrar suas ações, (presentes, passadas e futuras) mais ela construirá um sistema de classes hierárquicas que permitirá o desenvolvimento pensamento lógico. E a descentração se refere à socialização, na medida em que se descola o pensamento da própria ação, ganhando novas perspectivas, baseando-a em condições objetivas, por meio das trocas de pensamentos, ou “trocas simbólicas”.

Deste modo, sendo capaz de descentrar-se, classificar e seriar, a criança será capaz de perceber-se dentro de um mundo objetivo ao qual faz parte; e a partir da reversibilidade, perceber pontos de vista em que se deve coordenar com os seus. Portanto, a importância da socialização e da linguagem que Piaget se refere é no sentido da troca de pontos de vista quanto à primeira, e a construção de classificações hierárquicas que o conceito exige, quanto à segunda.

### CAPÍTULO 3 – O DESENVOLVIMENTO MORAL SEGUNDO PIAGET

Este capítulo consiste em compreender como ocorre o desenvolvimento moral na teoria de Piaget. Nesta primeira parte será feita uma breve descrição do desenvolvimento da prática das regras proposto por Piaget. No próximo tópico trataremos a respeito da construção da moral autônoma, descrevendo os processos individuais e as influências das relações. Em seguida, exporemos o conceito da troca simbólica no desenvolvimento moral: em que se trata esta troca e a maneira pelo qual a troca simbólica se faz necessária para o desenvolvimento da autonomia. Depois, por fim, explanaremos a respeito da construção da noção da mentira.

A criança é inserida nos jogos sociais permanecendo um longo período no pensamento egocêntrico. Assim, ao mesmo tempo em que é dominada por um conjunto de regras, convencionadas socialmente de maneira exterior a ela, e não podendo ainda estabelecer relações de igualdade entre os mais velhos, utiliza de assimilações diretas no que diz respeito à realidade social para situar-se no mundo dos jogos, acomodando conforme seu ponto de vista.

Mesmo imitando o que observa e acreditando de boa fé jogar como cada um, a criança inicialmente só pensa utilizar para si própria suas novas aquisições. Joga individualmente com uma matéria social: isso é egocentrismo. (PIAGET, 1994, p. 40).

Portanto, as características principais deste período egocêntrico são duplas: primeiro, a criança sente a necessidade de fazer parte do jogo dos mais velhos, como se fizesse parte do grupo respeitável dos que sabem jogar, daí o interesse nos jogos coletivos; segundo, satisfeita com sua habilidade de imitação, só utiliza suas aquisições para acertar, ou seja, seu objetivo é inteiramente prático, não interessando “a verdade” do jogo. É prazer puramente motor e não social. “O verdadeiro *socius* do jogador desse estágio não é o parceiro em carne e osso, mas o mais velho, o abstrato, que ele se esforça interiormente por imitar, e que reúne o conjunto de exemplos recebidos até esse dia” (Piaget, 1994, p. 43). Por isso não há a necessidade dos pormenores das regras, porque não há contato entre jogadores de fato; o que há, no jogo dessa fase, é imitação esquematizada dos grandes e desde de que saibam imitar, as crianças acreditam conhecer a verdade sobre o jogo: “cada um para si, e todos em comunhão com o Mais Velho; essa poderia ser a fórmula do jogo egocêntrico” (Piaget, 1994, p. 43).

Só é a partir dos sete, oito anos que surge na criança a necessidade de entendimento e domínio do jogo. A formulação de conceitos e a coordenação de pontos de vista permitem às crianças relações mútuas, sendo possível, agora, diálogos, ultrapassando os monólogos de até então. Essa necessidade de entendimento sobre as regras define um momento de cooperação nas práticas das regras, pois, o interesse não é mais apenas acertar, mas o esforço que se dá por vencer observando as regras comuns estabelecidas. Deste modo, o divertimento do jogo deixa de ser motor, para tornar-se social. Todavia, ainda se trata de uma necessidade prática, e no que diz respeito aos pormenores das regras, neste período não há ainda o conhecimento específico de todas as regras, bastam que joguem coletivamente e se entendam, esse é o objetivo principal.

É mesmo na hora de jogar que essas crianças conseguem se entender, seja imitando aquele que parece mais bem informado, seja principalmente deixando de lado todos os pontos que poderiam dar lugar à dúvida. Fazem assim uma espécie de jogo simplificado. (PIAGET, 1994, 44).

É somente a partir deste período que a criança tem condições de estabelecer relações sociais. Nos jogos, a observância das regras permitem à elas uma real cooperação entre si; antes, os jogos eram somente para satisfazerem seus desejos, com a alegria de participar de uma comunidade mística, agora, é possível desenvolver o desejo de cooperar com o parceiro, ou qualquer outro. Neste momento de cooperação prática, a cooperação no plano do pensamento vai se tornando cada vez mais importante, em declínio do pensamento egocêntrico. Contudo, neste período das práticas das regras a criança ainda não atingiu o pensamento formal (pelo menos em via de regra), o que não permite pensar sobre hipóteses e raciocinar sobre as regras. Portanto, as coordenações coletivas deste período são momentâneas, e não há o interesse pela própria regra do jogo, pelas discussões de princípios que as conduzirão. Enfim, a cooperação existente é prática, e em parte, intencional, pois a respeito da concepção das regras, a opinião das crianças ainda é completamente pessoal. A aquisição e a prática das regras dos jogos ocorrem de maneira natural: primeiramente, são simples regularidades individuais; evoluem para a imitação egocêntrica dos maiores; depois começa a surgir uma cooperação, ainda prática, para, enfim, dedicar-se totalmente às regras.

O exercício prático da regra vem sempre acompanhado a algum tipo de consciência, pois a maneira como a criança joga demonstra como sente e interpreta

tais regras para si. A consciência da regra dos jogos em geral não é isolada do conjunto de regras sociais, e, portanto, morais da vida da criança; a assimilação das regras do jogo significa uma assimilação inconsciente do conjunto de recomendações em que se submetem, “isso é particularmente nítido entre os pequenos, para os quais o constrangimento exercido pelos maiores evoca, embora de maneira atenuada, a própria autoridade adulta” (PIAGET, 1994, p.50). Entretanto, partindo da premissa da construção de todo o desenvolvimento cognitivo da criança, no início da regra motora não há consciência das regras. O que demonstra uma possível consciência sobre as regras é o sentimento de obrigação. Nos comportamentos rituais não há esse sentimento, como já foi visto no capítulo anterior. Nos rituais, a aquisição de comportamentos próprios provém de suas próprias coordenações, e se nada intervir, não haverá mudança desses rituais. É somente quando a criança imita ou recebe do exterior as regras já formuladas que exista uma espécie de aprovação ou reprovação, que a criança começa a elaborar um sentimento de obrigação. É somente no momento em que a criança começa a imitar o jogo dos mais velhos, que a sua consciência começa a receber as regras do exterior.

Na medida em que as crianças jogam entre si, sem a intervenção do adulto, são os seus próprios pensamentos que estão em jogo, permitindo ou proibindo os pormenores das condutas dos jogos. Deste modo, a partir da prática, as crianças vão elaborando cada vez mais a noção das regras e seus efeitos. “O pensamento, de fato, está sempre atrasado em relação à ação, e a cooperação deve ser praticada muito tempo antes que suas consequências possam ser plenamente manifestadas pela reflexão” (PIAGET, 1994, p. 60). É a partir da oportunidade de jogar entre iguais que a criança desenvolve a consciência das regras em geral. A noção da regra se transforma, mudando a perspectiva da criança: das regras imutáveis e impostas, provindas dos mais velhos, passam agora a ser fruto das livres decisões, mediante o consentimento mútuo. A consciência de toda regra vem acompanhada de três concepções: a mudança das regras, desde a adesão de todos os envolvidos. Assim, toda opinião é válida, mas com o compromisso de fundamentá-la por vias legais, ou seja, somente quando a opinião é favorável à boa construção das regras, sem favorecer o ganho fácil, ou “barganha”. Há construção das regras; toda regra passa por um processo de construção, em detrimento do pensamento da transmissão por via das gerações, como regras prontas e acabadas. E, portanto, as regras são formuladas

pelas próprias pessoas, no caso das crianças, são possíveis de serem criadas por elas mesmas.

Podemos dizer que agora estamos em presença de uma realidade social, racional e moralmente organizada e, no entanto, de uma realidade especificamente infantil. Além do mais, apreendemos, ao vivo, a união da cooperação e da autonomia, união que sucede àquela do egocentrismo e da coação (PIAGET, 1994, p. 63).

Piaget remontou até as organizações motoras para elucidar como ocorre o longo processo de desenvolvimento da consciência das regras, que mais tarde serão incorporadas na vida moral da criança. A seção seguinte se valerá de aprofundar, então, o desenvolvimento da consciência moral das crianças, já que este é o objetivo desta pesquisa.

### **3.1 – Psicogênese do julgamento moral**

O conjunto da vida moral da criança se inicia, como se pode ver, a partir de toda uma gama de regras aos quais se submete, seja espontaneamente nos jogos que brinca, como também nas recomendações que advém de sua educação. Neste sentido, a submissão se inicia de uma forma prática, apenas vivida, para aos poucos ir ganhando o caráter de regras, tal qual a consciência exige. Assim, a experiência moral consiste em construir julgamentos diante dos conflitos no plano da ação, em que permite orientar a criança em suas ações de acordo com cada caso particular. Já o pensamento moral verbal ou teórico, também orienta as ações diante dos conflitos, por um elo da experiência moral, mas supera-a por meio da reflexão afastada da ação imediata. Deste modo, o desenvolvimento do pensamento moral ocorre por meio de etapas e processos, em que cada etapa é característica do processo de seu desenvolvimento. “Vimos, por exemplo, que o pensamento moral teórico da criança podia obedecer a princípios provenientes do respeito unilateral [...] e a princípios provenientes do respeito mútuo [...]” (PIAGET, 1994, p. 140).

Uma questão que intervém neste primeiro aspecto no desenvolvimento da consciência moral são os valores em geral. No desenvolvimento da inteligência, o indivíduo constrói esquemas cognitivos na medida em que vai aprendendo e conhecendo o meio à sua volta; meio este com objetos e pessoas. No que se refere às pessoas, estes mesmos esquemas serão carregados por uma outra motivação, que é a afetividade. “Mas, os esquemas relativos às pessoas são também cognitivos e afetivos

simultaneamente. O elemento afetivo é talvez mais importante no campo das pessoas, [...] mas é apenas uma questão de grau.” (Piaget, 2014, p. 188). Deste modo, no que tange aos pais, a construção dos esquemas relativos à eles ganham uma certa importância. Considerando que um esquema é “*um modo de reações suscetíveis de se reproduzirem e suscetíveis, sobretudo, de serem generalizáveis*” (Piaget, 2014, p. 189), o modo de reprodução dos esquemas para com os pais dão início a um processo de esquematizações afetivas em relação à autoridade, ou seja, esquemas que constituirão valores para a criança.

O sentimento que surge com as relações elementares da criança com os pais, a partir do momento em que se submete às regras em geral, é o sentimento de obrigação. Piaget, concordando com Bovet (Piaget, 2014), estabelece duas condições para que este sentimento nasça: é necessário que, em uma relação, um dê ordens ao outro; e este outro aceite tais ordens, a partir de dois elementos sentimentais envolvidos, que é o afeto e o medo. Assim, com a junção do afeto e o medo, nasce o sentimento do respeito. E, respeitando este indivíduo que emana ordens, nasce o sentimento de obrigação. Desta maneira, trata-se de um respeito unilateral e as ordens e proibições feitas pelos pais ganham caráter de obrigatórios, surgindo uma moral da obediência, característica da moral primitiva da criança.

O sentimento de dever ligados ao respeito unilateral constituem a primeira forma de afetividade, que anuncia os sentimentos normativos ou os sentimentos do “*que é preciso fazer*”, em oposição aos sentimentos do que é simplesmente desejável ou esperado. Mas, propomos não considerar ainda essas primeiras formas de obrigação como sentimentos normativos propriamente ditos, mas sim considera-los somente como “*seminormativos*”, em oposição àqueles que caracterizarão os sentimentos morais do período seguinte, ligados à reciprocidade, ligados, sobretudo a uma certa autonomia da consciência da criança, bem distinta dessa subordinação que caracteriza a moral da obediência e do respeito unilateral (PIAGET, 2014, p. 205).

Os primeiros deveres da criança, mesmo antes de sua consciência, são de ordem “natural”: banho, alimentação, sono, etc. e que, quando não cumprida essas regras, resultam em uma certa contrariedade dos seus educadores. Deste modo, a criança vai adquirindo em sua consciência um caráter “objetivo” da responsabilidade sobre as coisas, em que os resultados materiais dos seus atos geram algum tipo de responsabilidade sobre si. “Ora, é justamente nesta idade, a partir dos princípios da linguagem, até os três anos mais ou menos, que é mais fácil observar, no estado puro e espontâneo, o realismo moral e a responsabilidade objetiva”(PIAGET, 1994, p.

143). Neste sentido, a culpabilidade da criança recai sobre seus atos e não sobre sua questão psicológica.

No início da consciência infantil, as regras provindas dos adultos não são assimiladas em seu interior, mas, por meio do sentimento do respeito, e, sobretudo de obrigação, tais regras constituem-se uma imposição, em que se deve cumprir de todo modo. “Adquirem assim o valor de necessidades rituais, e as coisas proibidas ficam constituindo tabus.” (Piaget, 1994, p. 111). Assim, está constituída uma realidade para a criança, uma realidade moral, ou um realismo moral. Trata-se, com efeito, de uma realidade intelectual imposta pelo adulto à criança, com vocabulário, verbalismo e mesmo a razão conceitual provindo deste, causando uma confusão entre o subjetivo e o objetivo na criança, caracterizado pelo egocentrismo, e gerando o fenômeno da coação, em que a superioridade intelectual do adulto atua sobre a criança. O realismo moral, então, é a junção desses dois aspectos na vida da criança, interferindo em suas condutas.

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

Portanto, a forma de observar as regras é de maneira exterior ao seu espírito: sendo revelada pelo adulto, a regra deve ser obedecida a qualquer preço e sem nenhum questionamento, sendo levada “ao pé da letra”, inclusive pelos verbalismos utilizados por este. Por estes motivos, os atos são avaliados pelo caráter material que resultou, ou seja, pela responsabilidade objetiva, sem levar em conta a intenção.

Neste período, na medida em que se atribui intencionalidade sobre as coisas, a criança identifica na prática a intencionalidade dos atos, e quando se trata dos próprios atos, a intenção e o “sem querer”, são nítidos para ela. Entretanto, quando se trata de condutas alheias, a sua perspectiva muda de posição: mesmo sabendo da intenção ou não dos atos alheios, a criança é levada pela materialidade da situação. Isto ocorre pois seu pensamento ainda está sob a condição do fenomenismo, e os efeitos materiais confronta-se com as regras estabelecidas, fazendo com que a criança julgue pelo aspecto objetivo da causa. Assim, o realismo moral é um produto da fase do desenvolvimento do pensamento em que a criança se encontra. Mas, também, pela

coação exercida pelo adulto. As regras estabelecidas por àqueles aos quais a criança sente respeito se apresentam de forma imposta. Tanto uma regra provinda da razão e consenso, como uma regra tradicional, sem nenhum espírito reflexivo, é vista pela criança na sua forma mais rude, se apresentada pelos pais ou mais velhos de respeito. “[...] quer sejam racionais ou simplesmente questão de consenso e de costume, as regras impostas pela coação adulta ao espírito infantil apresentam, primeiramente, um caráter mais ou menos uniforme de exterioridade e de autoridade rude.” (Piaget, 1994, p. 148). E se esta é uma condição que se estabelece pelo próprio desenvolvimento infantil, as coisas se complicam ainda mais, pois os pais, longe de serem responsivos e democráticos, reforçam este fenômeno, promovendo uma junção entre a coação exercida por eles e o egocentrismo da criança, característico deste período.

A criança possui uma liberdade de ações e uma espontaneidade para desenvolver-se do seu egocentrismo e tornar-se um indivíduo social, e por consequência, cooperar. Mas, o adulto age, em quase todos os momentos, dificultando este processo, por meio de prescrições de regras e deveres cujos não são assimiláveis e nem explicados às crianças. As regras prescritas verbalmente são exteriores às elas e não produzem nenhum sentimento verdadeiro. A simpatia e a piedade, por outro lado, é sentida de forma pragmática e mais real possível. Estes sentimentos, por sua vez, que darão subsídios para a construção da moral da reciprocidade na medida em que a regra exterior se alie à estes sentimentos. O que ocorre, porém, é que os pais, em sua maioria, vão ao oposto da piedade e passam longe da simpatia. “É talvez neste domínio que destacaríamos com mais acuidade quanto pode ser amoral acreditar demais na moral e quanto um pouco de humanidade vale mais que todas as regras” (PIAGET, 1994, p. 152).

Portanto, a coação moral produz uma relação de heteronomia, em que prevalece o respeito unilateral. Este respeito implica um sentimento de obediência moral, pois toda regra não perpassa pelo crivo da consciência. Está estabelecida a moral da obediência, em que o bem é obedecer o adulto e o mal é agir por vontade própria. “Por consequência, esta moral do dever, sob sua forma original, é essencialmente heterônoma.” (Piaget, 1994, p. 154). Contudo, as relações entre pais e crianças não são sempre de coação, existe o afeto mútuo que permite que a criança vivencie a generosidade, e até experiencie o sacrifício em benefício ao próximo. Estes são os atos iniciais que fecundarão nos atos da moral do bem, aquela que se desenvolverá na medida da cooperação e trinunfará sobre a moral da obediência.

São nas relações entre iguais que surge a oportunidade de desenvolver a atitude recíproca e cooperativa na criança. Toda atitude individual e espontânea da criança são frutos de influências sociais e tendências instintivas. A atitude de reciprocidade, em particular, é entendida inicialmente na consciência infantil como fruto das tendências instintivas: da vingança e da compaixão. As reações de fazer sofrer ao outro para proteger-se, ou compadecer-se de outras crianças são reações que surgem de maneira livre das pressões adultas. Nas experiências infantis é que a vingança pode tornar-se compaixão, na medida em que a criança sinta a simpatia: “[...] sofrendo com aquele que sofre, em virtude de suas admiráveis faculdades de intromissão e de identificação afetiva, a criança tem necessidade de vingar o infeliz como vingar-se a si própria [...]” (Piaget, 1994, p. 177-178). Todavia, no início das relações infantis, os sentimentos de vingança e compaixão tratam-se de regulações, em que a reciprocidade é uma atitude espontânea.

A partir dos sete anos, haverá a possibilidade de surgir um sistema de conservação de valores, que formará um sistema de conjunto sobre as relações. Do ponto de vista individual, a conservação de valores permite a transformação de sentimentos “instintivos” para sentimentos morais; e do ponto de vista social, a reciprocidade muda da natureza espontânea para uma reciprocidade “normativa”. A partir deste momento, os sentimentos das crianças farão parte de um conjunto de outros sentimentos, provindos de outras crianças nas mesmas condições, o que se estabelece a estrutura recíproca. Deste modo, não haverá somente uma verdade, um sentimento, mas sim uma condição permanente: o contato entre iguais, cada qual com seus sentimentos. “A vida social e a vida interindividual impõem, cedo ou tarde, certa conservação, certa permanência, sem o que não haveria socialização” (PIAGET, 2014, p. 225).

O que torna a reciprocidade normativa, em detrimento de uma simples regulação espontânea, são as regras de convivência e jogos infantis. As relações das crianças também são estabelecidas por regras, que colocará em evidência aquilo que é bom e aquilo que é mau. Assim, a vingança deixa de ser desinteressada e a compaixão não depende somente da simpatia; com as regras, há culpabilidade e inocência. Essas regras, com efeito, surgem exatamente por esta reciprocidade inicial: “[...] as relações sociais das crianças entre si bastariam talvez para constituí-las: o jogo das simpatias e das antipatias é ocasião suficiente, para a razão prática, de tomar consciência da reciprocidade.” (Piaget, 1994, p. 179). A partir deste momento, a regra é resultado de

um acordo recíproco, para o estabelecimento das relações. “[...] a reciprocidade supõe uma adaptação contínua de normas, isto é, uma criação contínua de normas novas, mas de normas em cuja elaboração os parceiros colaboram, ao invés de recebe-las prontas.” (PIAGET, 2014, p. 260). Nesse sentido, o respeito unilateral ao adulto vai perdendo seu valor, em virtude do respeito mútuo, que está em vias de surgir. Segundo as leis de reciprocidade entre as crianças, as regras são fundamentadas de acordo com este princípio, e as faltas cometidas correspondem ao fato de que se romperam os laços de relação neste princípio. O que acontece é que já começa a surgir um elo solidário e respeitoso nas relações.

Com estas atitudes recíprocas entre as crianças, vai se desenrolando um fenômeno cujo é fundamental para construção da autonomia moral: é a substituição dos pontos de vista. Para o convívio entre crianças, é necessário a formação de acordos recíprocos, donde consiste a reciprocidade; e, para que estes acordos sejam legitimados é necessário que haja trocas de perspectivas, em que todos pensem na perspectiva de cada um. Este fato é de suma importância para a vida moral das crianças, pois desencadeará novas condutas morais, as quais darão um salto na perspectiva moral, no pensamento moral das crianças. Existindo regras, provindas do seio das relações entre as crianças, cada criança agirá com vistas nas regras estabelecidas, logo, com vistas nos parceiros. Todas as crianças foram membros constituintes das regras, e portanto saberão o motivo pelo qual foram formadas. Nisto implica que, a cada atitude das crianças, há um motivo por detrás. Desta forma, em todas atitudes as crianças observam o que há por trás, ou seja, o motivo pelo qual foi feito. Assim, a criança começa a considerar os valores, os pensamentos e sentimentos dos outros membros de suas relações, desenvolvendo a responsabilidade subjetiva sobre os atos de cada um.

Com efeito, na medida em que intervém a vontade dos indivíduos na elaboração das normas, a importância passa a incidir sobre as intenções, os fatores internos em oposição às formas materiais e objetivas de responsabilidade, que vão de par com a moral da obediência (PIAGET, 2014, p. 259).

Entre iguais, as crianças têm a possibilidade de compreender as situações psicológicas que ocorrem nos pormenores de suas ações. Isto porque agora as relações, de maneira recíproca, obedecem a princípios que não podem se contradizer. “[...] não se pode, ao mesmo tempo, valorizar seu parceiro e agir de maneira tal que se

seja desvalorizado por ele” (Piaget, 2014, p. 265). Em consequência, a ideia de igualdade vai se desenvolvendo, sobretudo pelas reações exercidas das crianças umas sobre as outras. “A simples relação da criança com o adulto não comporta nenhuma igualdade. Ora, surgindo por ocasião do contato das crianças entre si, o igualitarismo deve pelo menos desenvolver-se com o progresso da cooperação entre crianças.” (PIAGET, 1994, p. 209).

Com a reciprocidade verdadeira entre as crianças, nasce, das atitudes, um sentimento sublime, partindo das trocas de perspectivas, como assinalamos anteriormente. É o sentimento de respeito mútuo, em detrimento do respeito unilateral. Como o próprio nome supõe, o respeito mútuo implica uma mutualidade entre quem respeita e quem é respeitado; desta forma, existe um compromisso, um engajamento para com o outro. A partir deste momento, é este sentimento que ditará as atitudes recíprocas, as trocas, pois ele surge no âmago das relações, entre a intimidade de cada um. . “[...] a criança se dá conta, num dado momento, de que não há reciprocidade possível senão no bem.” (PIAGET, 1994, p. 180). A reciprocidade passa a ser compreendida como uma atitude moral, de maneira a surgir o perdão e a compreensão.

Mas, se nós definimos o respeito mútuo e se explicarmos seu mecanismo pela substituição dos pontos de vista [...], então, essa substituição dos pontos de vista só comporta uma possibilidade: é o que chamaremos de reciprocidade positiva em oposição à reciprocidade negativa, isto é, à vingança, ao talião, e assim por diante. A reciprocidade dos pontos de vista exclui, com efeito, toda reciprocidade negativa (PIAGET, 2014, p. 266).

O respeito mútuo conduz à autonomia, pois as relações sociais, de maneira geral, será pautada sobre parceiros que se submetem às regras e as vigiam sob o prisma da solidariedade, pois cada um teve a sua participação. Desta forma, as trocas teve o seu papel fundamental, de evidenciar o ponto de vista de cada um, e contribuir para tais construções, donde surge a moral da reciprocidade. A seguir, trataremos de elucidar em que aspecto surge a troca simbólica no campo da moral, e suas relações com o desenvolvimento do pensamento.

### **3.2 – A troca simbólica no desenvolvimento moral – a cooperação**

Como vimos, a partir dos dois anos na criança surge as condutas de ordem simbólicas, que dão origem à representação. São elas: as imitações, jogos simbólicos,

imagens mentais e, também, a linguagem. Essas condutas desempenham o papel importante de interiorização dos esquemas de ações.

Para que haja o desenvolvimento destas funções simbólicas e a conceitualização é necessário uma interação, uma troca da criança com o meio circundante. Essa troca consiste em coordenações mentais entre indivíduos, para que atenda às necessidades psicológicas do desenvolvimento da representação em seu conjunto. Nossa intenção é de tentar esclarecer esta troca no que se refere ao aspecto moral da criança.

Os esquemas sensório motores ocorre de maneira a coordenar ações sobre objetos e a operação, ou conceito, vem a ser a consequência desta interiorização. Deste modo, a partir da aquisição da função simbólica ocorre a interiorização das ações, em que se devem coordená-las, no plano da representação. “Em outros termos, no plano da representação se coordenam ações enquanto significados – esquemas que se interiorizam, conceitos que englobam objetos e acontecimentos imaginados – evocados através dos seus significantes (palavras, gestos desenhos, imagens)” (MONTROYA, 1996, p. 71).

Por outro lado, um indivíduo não nasce sozinho, tampouco sobrevive isolado; assim, somente o processo de esquematização prático interior não é suficiente para o alcance de níveis elevados do pensamento. O pensamento propriamente dito se desenvolve a partir de construções individuais em interação com objetos, acontecimentos. Mas também é necessário um compartilhamento com outros indivíduos. Portanto, é necessário socializar os significados representados. Assim, Montoya (1996) afirma que às coordenações de ações individuais seguem as coordenações entre indivíduos, ou seja, das construções feitas pelo indivíduo produzem co-construções entre os indivíduos, num processo de operações individuais e cooperações interindividuais, que podemos denominar como “troca cognitivas”. “As trocas cognitivas são, então, ações de reunir informações, coloca-las em relação ou em correspondência, introduzir reciprocidades; isto é, interações isomorfas àquelas que realiza o indivíduo interiormente” (MONTROYA, 1996, p. 71).

Portanto, entendemos que não é a preponderância de um dos aspectos: social e individual, que permite o desenvolvimento do indivíduo; mas uma busca incessante de interações entre essas duas facetas da vida humana. Ora, o que nos torna humanos, e possibilita além da simples imitação e a vivência no aqui e agora é justamente a capacidade de representar.

De qualquer modo, uma forma de relação que permitiu promover e constituir a especificidade humana é aquela que se refere à troca cognitiva ao nível da representação. Semelhante troca, cuja importância se manifesta na filogenia e na ontogenia, constitui-se nas trocas simbólicas, as quais permitem compartilhar (socializar) significados diferenciados dos seus significantes (MONTROYA, 1996, p. 73).

A troca simbólica, com a sua função de promover a interiorização das ações em nível do pensamento, vai além do campo prático. A atitude de trocar informações, indagar, relatar, justificar, discordar, são ações que viabilizam a possibilidade da reflexão. Esta troca também é uma forma de alcançar a cooperação. No campo da moral essa prática da troca simbólica consiste na cooperação prática. O caráter da cooperação é a reciprocidade, uma vez que as relações recíprocas exigem uma noção de igualdade. É esta noção de igualdade que leva à uma universalidade moral e, portanto, a uma generosidade nas relações. (PIAGET, 1994).

De acordo com a epistemologia de Piaget (1994), a igualdade é uma noção da criança que provém desde os primórdios do seu desenvolvimento. Desde bebê podemos observar reações de ciúme de uma criança, quando, por exemplo, a mãe pega outro bebê no colo ou quando outra criança pega seu brinquedo; enfim, segundo Piaget (1994), desde os oito meses os bebês são capazes de exprimir sentimentos de ciúme nessas situações. Por outro lado, observa-se também na criança, condutas altruístas e de partilha, alinhadas à simpatia e imitação; quando uma criança empresta seu brinquedo à outra, já aos doze meses, ou quando uma criança de quatro anos consola seu amigo que está chorando, por exemplo.

Não poderíamos afirmar que o igualitarismo provém de uma espécie de instinto; esses comportamentos dizem respeito à alterações entre antipatia e simpatia. “Mas, para que haja real igualdade e autêntica necessidade de reciprocidade, é necessária uma regra coletiva, produto *sui generis* da vida em comum [...]” (Piaget, 1994, p. 239). Desta maneira, as ações e reações uns sobre os outros possibilitam o nascimento da consciência de um equilíbrio ideal, o qual incita e limita, simultaneamente, o outro e o ego. “Este equilíbrio ideal, supõe, naturalmente, uma longa educação recíproca das crianças, umas pelas outras” (PIAGET, 1994, p. 239). Portanto, a noção de igualdade nas crianças se desenvolve a partir da consciência de um equilíbrio das relações; e este equilíbrio só se desabrochará na medida em que as relações forem recíprocas, de criança para criança. Por outro lado, a noção de igualdade ainda evolui para uma noção mais solidária: a noção de equidade. A

igualdade constitui, com efeito, o intermediário entre as primeiras condutas “altruístas” e a cooperação equitativa.

A autoridade adulta desempenha seu papel na construção da moral na criança. Naturalmente, na medida em que pratica a reciprocidade com os outros e com a própria criança, o adulto contribui decisivamente. Entretanto, a imagem da autoridade adulta é mais influente do que qualquer ação para a criança para o sentimento do dever. Como diz Piaget (1994, p. 239) “Mas o efeito mais direto da ascendência adulta é, [...] o sentimento do dever, e há uma espécie de contradição entre a submissão que o dever exige e a completa autonomia [...]”. A imagem mental e todo o simbolismo do adulto se mantém atuante na criança, estando ou não em presença física, o que fundamenta um tipo de afeto às pessoas e situações, ou seja, a obediência e o respeito unilateral. Deste modo, toda elaboração simbólica característica da criança se expressa nos aspectos cognitivos e afetivos, e por conseguinte moral, da vida da criança.

Finalmente, as relações entre as próprias crianças permitem uma construção social cooperativa destas, na medida em que as relações passam de sentido único, de transmissão de regras e valores, para sentidos múltiplos, levando em conta as experiências de cada um, acertos e erros, e a manutenção da coletividade. “Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem [...] um equilíbrio limite mais que um sistema estático”(PIAGET, 1994, p. 294). A autoridade adulta constitui um período necessário ao desenvolvimento moral da criança, mas é a cooperação, primeiramente entre crianças, depois com adultos, onde o período da adolescência permite um diálogo com estes, que permite o desenvolvimento da autonomia moral.

Com o desabrochar do pensamento, que inicialmente é imediatista, mas que permite saltar do imediatismo para um plano superior, de idas e vindas dos acontecimentos e situações, também permite o avanço de valores, “[...] pois o mundo dos valores também pode permanecer aquém das fronteiras da realidade concreta e perceptível ou, ao contrário, abrir-se para todas as possibilidades interindividuais ou sociais” (PIAGET, 2013, p. 133). Deste modo, a autonomia moral principia nos primeiros processos sociais, se desenvolve nos anos da infância e na adolescência, onde os valores ideais alcançam uma nova dimensão no plano do pensamento, a partir de relações mútuas.

Para o alcance de tal autonomia, então, ocorre transformações de ordem cooperativa e igualdade de maneira interdependentes: a solidariedade e o igualitarismo. Primeiramente, observa-se nas crianças de idade mais avançadas uma organização social, onde há regras nas brincadeiras e divisão de trabalho social. Nesse sentido, o sentimento de grupo é fortalecido, o que promove uma evolução da solidariedade. Assim, os maiores não admitem a mentira, trapaça e tudo o que possa comprometer e ameaçar a solidariedade do grupo. “Em terceiro lugar, a personalidade desenvolve-se na medida em que a discussão e a troca de ideias sucedem-se à simples imitação mútua dos pequenos” (PIAGET, 1994, p. 240). A partir disto, portanto, a noção de equidade se desenvolve, juntamente com a solidariedade, como um fenômeno psicológico, surgido a partir das relações, sem implicações políticas dos adultos. Com a noção equitativa, o equilíbrio das relações baseia-se na cooperação, com seu caráter solidário e empático, em detrimento das formas elementares de relação, baseadas na coação.

O papel da troca simbólica, é, então, de pôr em evidencia as experiências e sentimentos de cada um, na construção das relações em grupo. Os indivíduos, de maneira geral, não são capazes de tomarem consciência de si e do mundo por conta própria, e aí reside o fato fundamental das relações sociais. As relações sociais permitem ao indivíduo conhecer-se, como individualidade, para, a partir daí, encontrar e transformar o mundo circundante. Da mesma maneira, a vida moral da criança se inicia na forma egocêntrica, indiferenciada, “[...] o indivíduo começa a compreender tudo e tudo sentir através de si próprio, antes de distinguir o que pertence às coisas ou às outras pessoas e o que resulta de sua perspectiva intelectual e afetiva particular” (Piaget, 1994, p. 297). À criança pequena, que ainda se submete ao mais velho, seja adulto ou criança, como uma autoridade quase mística, a troca simbólica permitirá desvencilhar-se desta forma de relação, substituindo-a pela cooperação. Somente a criança podendo dizer o porquê de tal ação, ou o que sentiu à alguma situação; ao mesmo tempo em que ouve outra criança dizer as justificativas e sentimentos, é que permite compreender a igualdade existente entre ambas. “Na troca simbólica, [...] torna-se, então, absolutamente necessário à criança comunicar, expressar suas experiências, seus saberes, seus sentimentos, assim como conhecer e interpretar os alheios” (MONTROYA, 1996, p. 73).

A troca simbólica gera uma possibilidade de poder observar o outro à volta da criança; e do ponto de vista moral, permite nascer um sentimento, uma afeição ao

outro. Ao poder dizer seus anseios e sentimentos é possível à criança coloca-los num novo plano para todos os envolvidos. Do ponto de vista do pensamento, permite a reflexão sobre ações, desenvolvendo os níveis conceituais. “No que se refere à lógica, a cooperação é, primeiramente, fonte de crítica: graças ao controle mútuo, repele simultaneamente a convicção espontânea própria do egocentrismo e a confiança cega na autoridade adulta” (PIAGET, 1994, p. 300). Mas, do ponto de vista moral, ocorre algo a mais: por este mesmo fato, a troca simbólica, ou cooperação, faz nascer na criança valores construtivos, pois baseiam-se em princípios da vida em comum, princípios estes criados em coletividade e que todos adotam, onde ao compartilhamento das intenções íntimas de cada um conduz à avaliações incluindo outros pontos de vista. Por exemplo, quanto à colocação de uma vontade, uma criança permite às outras representar simbolicamente a situação desta, e é a cooperação que se pratica, a partir desta conduta, de perceber a igualdade existente entre as crianças. Com a cooperação, é possível compreender igualdades entre crianças maiores e menores, que ultrapassam o superficial da idade, podendo ser vontades, sentimentos, capacidades, etc.

O que a moral do bem parece-nos realizar, [...] é a reciprocidade mais que a identificação. A moral da consciência autônoma não tende a submeter as personalidades a regras comuns em seu próprio conteúdo: limita-se a obrigar os indivíduos a “se situarem” uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes destas reciprocidades suprimam os pontos de vista particulares (PIAGET, 1994, p. 295).

A solidariedade generalizada resulta desta prática: somente numa relação de diálogo é que é possível ser solidário, onde a troca recíproca de membros para membros permite a construção da noção do bem comum e igualitário. Assim, a troca simbólica no campo da moral diz respeito à cooperação e solidariedade, no campo da prática; e o respeito mútuo vem a ser o sentimento, resultante a partir do plano da reflexão.

### **3.3 – A noção da mentira**

Observando, na teoria, a maneira pelo qual se desenvolve a moral na criança, sob a perspectiva dos julgamentos, a responsabilidade sobre os atos se iniciam de maneira objetiva, para ir alcançando, na medida em que ocorrem relações recíprocas e trocas simbólicas, a responsabilidade subjetiva, levando em conta as intenções. Nesse

sentido, torna-se necessário acompanhar o desenvolvimento de uma noção na criança, a fim de verificar este desenvolvimento em um contexto prático, que acompanha tanto o ponto de vista cognitivo quanto moral. Por este motivo, decidimos estudar a noção da mentira, pautada nas concepções de Piaget. De acordo com Piaget (1994, p. 113), “com os julgamentos da criança relativos à mentira, penetramos mais a fundo na intimidade das avaliações infantis”. Contribui-se, assim, para o estudo do desenvolvimento moral das crianças, compreender de que maneira a regra de não mentir torna-se um valor moral para a consciência.

A mentira é uma falta moral cometida por meio da linguagem. Partindo do início do pensamento infantil, a confusão entre o “eu” e o outro, caracterizado pelo egocentrismo, promove a tendência em fantasiar a realidade em virtudes das próprias crenças, aparentando ser o mesmo que mentir. Deste modo, para as crianças pequenas não há nenhum problema, sobretudo moral, em falar coisas que não estão conformes à verdade. “O problema da mentira, na criança, é então o problema do encontro das atitudes egocêntricas com a coação moral do adulto” (Piaget, 1994, p. 114). Esse problema de consciência se refere ao fato de que a “mentira”, ou seja, um devaneio da realidade, é uma tendência natural das crianças, mas que sofre consequências que não são muito bem compreendidas por elas.

O estudo de Piaget sobre a noção da mentira versa sobre dois pontos: a definição da mentira e a consciência da mentira, em que se atribui a responsabilidade objetiva ou subjetiva sobre esta. No que se refere à definição da mentira, Piaget (1994) descobriu que há três definições, da mais elementar à mais provinda da reflexão. Inicialmente, os pequenos atribuem a mentira aos palavrões e expressões grotescas. Isto devido ao fato de que a mentira propriamente dita é uma falta moral não compreendida pelas crianças. Dizer mentiras é repreensivo pela sociedade, ao mesmo tempo em que as expressões fortes são censuradas à criança. São situações distintas, contudo, são confundidas, principalmente pelos adultos. Assim, o adulto proíbe a criança de mentir levando em conta esta confusão entre o fantasioso e o mentiroso, ao mesmo tempo que proíbe a criança a pronunciar expressões e palavras “feias”. Então, dizer muitas das fantasias das crianças levam-na a repreensão, tanto quanto dizer os palavrões e expressões que trazem para casa. É o suficiente para a assimilação infantil: considera esses dois fatos como um só; logo, a mentira, no início do pensamento, é tudo o que não pode ser dito.

Dizer palavras feias constitui igualmente uma falta cometida por meio da linguagem. Para a criança, que não sente realmente nenhum obstáculo interior à prática da mentira, e que mente, ainda aos seis anos, mais ou menos como inventa ou brinca, as duas espécies de comportamento estão assim no mesmo plano (PIAGET, 1994, p. 116).

A segunda definição da mentira consiste em dizer que mentira é “aquilo que não é verdade”. A princípio parece ser uma grande evolução desta noção, e de fato é, mas essa concepção consiste em considerar realmente tudo o que não seja verdade como mentira, o que inclui o erro. O que ocorre nesta concepção de mentira é que as crianças conseguem perceber uma mentira ou um engano em um ato, mas não têm a consciência da diferenciação entre o engano e o embuste. “A prova está em que é finalista, animista e artificialista [...], e isso precisamente porque não dissocia os movimentos involuntários, inconscientes e mecânicos da ação psicológica consciente” (PIAGET, 1994, p. 118). Nesse sentido, se a criança observa, durante uma prática, os erros e as intenções, neste momento, isso não está claro no plano do pensamento moral. A mentira vem a ser considerada a partir de uma afirmação que não é verdade, ou seja, a partir das duas realidades: o erro involuntário e o próprio embuste. “Portanto, há nisso uma assimilação análoga àquela que vimos há pouco entre as “palavras feias” e as mentiras. Mas, nesse caso particular, essa assimilação é, provavelmente, facilitada por um resto de indissociação entre as noções de ato intencional e de ato involuntário” (PIAGET, 1994, p. 118). Disto resulta que, ao passo que os fenômenos artificialistas e animistas vão sendo superados, esta assimilação vai sendo dissociada: os atos intencionais dos involuntários.

A concepção que resulta desta superação é aquela em que a mentira é o ato deliberado de enganar. Portanto, este tipo de concepção tende a aparecer, segundo Piaget (1994), a partir dos oito, nove anos, em que a superação fenomenista alcançou um equilíbrio funcional e a criança tende a mudar a natureza da afirmação “mentira é aquilo que não é verdade”, pensando agora no real ato de enganar. Podemos concluir que, do ponto de vista da concepção, a mentira começa por ser encarada de uma maneira inteiramente realista, sob o prisma da responsabilidade objetiva, em que considera os aspectos objetivos, não levando em conta a intenção. A concepção elevada da mentira parece-nos aparecer mais tarde, em virtude de outras variáveis da constituição do desenvolvimento infantil, a partir dos aspectos cognitivo, social e moral.

A respeito da consciência moral, o ponto de partida da consciência da mentira se inicia pelo seu aspecto mais aparente possível, ou seja, a mentira mais grave é aquela que se afasta mais da realidade e que não se pode acreditar. O valor moral atribuído é o da inverossimilhança da realidade da mentira, ou seja, quanto mais afastada da realidade, mais grave se torna. Ao contrário, quanto mais fácil de enganar, menos grave será. Do mesmo modo, a mentira mais grave é aquela que resulta em danos, independentemente das intenções de quem os cometeu. O ponto de vista é somente os aspectos objetivos da mentira. Estamos diante dos julgamentos de responsabilidade objetiva, pois, embora se perceba a intenção do mentiroso, o julgamento é em função dos resultados da mentira. As crianças “[...] fazem abstração da intenção dos mentirosos e só julgam as mentiras do ponto de vista mais exterior e mais objetivista, referindo-se apenas à inverossimilhança da afirmação mentirosa” (PIAGET, 1994, p. 125).

Assim como a concepção da mentira vai se aprimorando na criança, sua consciência moral diante dos fatos também vai mudando de perspectiva. Observando bem, e agora tendo o conceito da mentira real, a criança começa por considerar a mentira mais grave, a única grave, aquela em que teve o embuste. O valor moral se torna justamente o êxito da mentira. Desta forma, o julgamento em questão é o de responsabilidade subjetiva, em que se observa as intenções de quem cometeu a mentira, o que leva a considerar se houve realmente uma mentira, ou somente um engano ou devaneio. Antes, quando pequenos, a mentira estava associada ao seus resultados, sendo mais grave conforme as consequências, e ao quanto se pode acreditar ou não, sendo mais grave quanto mais não se pode acreditar. “Ao contrario, para os atuais indivíduos, as mesmas circunstâncias constituem um índice de não gravidade: se vemos logo que uma afirmação é falsa, é porque não há embuste, mas exagero ou erro” (PIAGET, 1994, p. 128).

Do mesmo modo, a consciência do porquê não se deve mentir começa pela forma mais exterior possível, assim, a criança pequena acredita que não se deve mentir por causa da punição. “A mentira é proibida, não se sabe bem por quê. A prova é que a punimos: se não a puníssemos, ela já não seria ‘vilã’”(Piaget, 1994, p. 135). Trata-se do produto da heteronomia e do realismo moral. Com a evolução de uma maneira geral; com contribuições, sem dúvidas, intelectuais, afetivas e sociais, a criança tende a evoluir a respeito da noção da legalidade, em que passam a considerar a mentira como uma falta em si mesma. Isto significa que a regra de não mentir já é

elaborada pelo pensamento, não é mais provinda de um adulto ou de quem ensinou, entretanto, o que ocorre é uma generalização da regra, mas seu olhar para a esta ainda é heterônomo; não mentir ainda constitui um imperativo exterior, que deve ser seguido universalmente, em todos os casos. Somente mais tarde, com as relações recíprocas, a criança toma consciência de que não se pode mentir pois trai a confiança mútua. “Com efeito, os maiores, por volta dos dez-onze anos, invocam, em geral, contra a mentira, razões que se reduzem a isto: a veracidade é necessária à reciprocidade e ao acordo mútuo” (PIAGET, 1994, p. 136).

Tanto do ponto de vista da definição quanto de atribuição de responsabilidade, o que permite a passagem de um estado de consciência para outro é a maneira como se estabelece as relações das crianças, modificando o estado atual. O que explica as primeiras formas de julgar a mentira é o realismo moral. A mentira é um fenômeno complicado de se interpretar na criança, principalmente quando não se tem uma compreensão do desenvolvimento infantil. A criança pequena não mente, entretanto, sua atitude perante suas próprias características infantis é contraditória, pois encara a mentira de uma maneira distorcida, provinda do realismo e verbalismo da qual a coação adulta lhe impõe. A respeito da mentira,

[...] o realismo moral nasce do encontro da coação com o egocentrismo. A criança, em virtude de seu egocentrismo inconsciente, é levada espontaneamente a transformar a verdade em função de seus desejos e ignorar o valor da veracidade. A regra de não mentir, imposta pela coação adulta, lhe parecerá, desde então, tanto mais sagrada e exigirá, a seus olhos, uma interpretação tanto mais “objetiva” quanto, de fato, não corresponde a uma necessidade real e interior de seu espírito (PIAGET, 1994, p. 131)

O que ocorre é que a criança possui dificuldades em permanecer na verdade dos fatos, suas narrações são muito mais provindas das coisas que acredita do que das coisas que são reais e verdadeiras. Neste sentido, Piaget, emprestando de Stern (Piaget, 1994), denomina como pseudomentira as narrações espontâneas das crianças antes dos sete, oito anos. Entretanto, a pseudomentira não pode ser vista como toda fantasia da criança. As leis do pensamento infantil obedece às leis do egocentrismo, o que leva a criança, com o aparecimento da linguagem, a ser espontânea, imaginativa, confundindo o “eu” e a realidade. “[...] sempre que o pensamento não experimenta a necessidade efetiva de uma acomodação à realidade, sua tendência natural o impelirá a deformar as coisas em função do desejo e fantasia [...]” (Piaget, 1994, p. 132). A necessidade da verificação da verdade só surge com o aparecimento de uma

sociedade, ou seja, das relações com o outro. Deste modo, a pseudomentira, como sendo uma “mentira falsa”, só acontece a partir do momento em que existe a necessidade de tal verdade dentro de uma relação; o pensamento da criança, no início, ainda é sob o prisma da fantasia e de suas crenças pessoais, o que lava-a a dizer fantasias como “mentiras”. “Donde, enfim, a pseudomentira, espécie de fantasia reservada aos outros, e destinada a tirar a criança de uma situação difícil, devida às circunstâncias, do qual lhe parece perfeitamente natural sair-se inventando uma história” (PIAGET, 1994, p. 132). Assim a pseudomentira surge para livrar a criança de uma situação difícil, sem que haja aí nenhuma intenção de enganar, apenas livra-a desta situação obedecendo as leis de seu pensamento primitivo.

É somente a partir do contato com o pensamento do outro que a criança começa a perceber a importância da veracidade, que posteriormente se tornará um valor moral. A regra de não mentir só se torna coerente e verdadeira por meio de experiências nesta situação; é necessário a experiência das trocas de pensamento para descobrir as consequências que a mentira leva,

E esta troca de pensamento não é possível de repente entre adultos e crianças, porque a desigualdade é muito grande no início, e porque a criança procura imitar o adulto, e, ao mesmo tempo, proteger-se contra ele, mais do que trocar propriamente pensamento com ele (PIAGET, 1994, p. 134).

Portanto, é a cooperação e o respeito mútuo que são capazes de promover a verdadeira compreensão sobre o valor moral da mentira. Entre crianças, as relações são marcadas pela reciprocidade progressiva, até alcançar a cooperação baseada no respeito mútuo. No início, a noção da mentira está inteiramente ligada ao realismo moral e heteronomia, donde os juízos de responsabilidade objetiva e respostas realistas. Na sua evolução, a noção da mentira perpassa por um estado intermediário, onde a consciência infantil percebe a mentira, mas que a regra ainda persiste fora do seu espírito; somente sob a influência da cooperação é que a noção da mentira é perfeitamente compreendida pela criança, tornando-a um valor moral para a consciência. Nesse sentido, a construção da noção da mentira supõe um elemento da inteligência, mas, com efeito, necessita também de elementos sociais, donde a cooperação. Se a regra de não mentir interioriza-se e os juízos de responsabilidade subjetiva surgem, é justamente pelo efeito da cooperação e respeito mútuo, cujos dão origem a uma compreensão mais elevada das realidades psicológicas de cada um. “A

autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado” (PIAGET, 1994, p. 155).

## **CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA**

Esta pesquisa tem por finalidade um estudo exploratório sobre o desenvolvimento moral e a questão da troca simbólica em crianças de bairros marginalizados, pois buscamos familiarizar-nos com a questão das trocas simbólicas, a fim de explicitar e construir hipóteses sobre este tema (Gil, 2010). Referente aos métodos, esta pesquisa se delinea nos moldes de estudo de caso, pois consiste em aprofundar um aspecto do desenvolvimento moral, as trocas simbólicas, para que se possa ampliar e detalhar o conhecimento sobre este aspecto (GIL, 2010).

O objetivo geral é estudar o desenvolvimento moral destas crianças e a influência das trocas simbólicas entre as próprias crianças e com adultos no seu meio social. Os objetivos específicos constituem em:

- Identificar a tendência do julgamento moral das crianças, em função da noção da mentira;
- Identificar as trocas simbólicas, que dizem respeito às obrigações as quais se cumprem;

### **4.1 – Sujeitos**

Os sujeitos da pesquisa são catorze crianças com idade entre sete a doze anos, distribuídas do seguinte modo: quatro crianças entre 7 e 8 anos; cinco na faixa etária de 9 e 10 anos; e cinco crianças de 11 e 12 anos. Para a entrevista sobre a mentira, a escolha das catorze crianças foi feita de maneira aleatória. As crianças, na faixa etária de 7 a 12 anos, são:

- 7 e 8 anos: MAN (8 anos); MAE (7 anos); NOE (8 anos, 10 meses); ANA (8 anos, 4 meses).
- 9 e 10 anos: GUS (10 anos, 6 meses); PIE (9 anos, 2 meses); GAB (10 anos, 4 meses); PED (10 anos, 11 meses); LAI (10 anos, 10 meses).
- 11 e 12 anos: DA (12 anos, 7 meses); LAU (12 anos, 3 meses); ANC (12 anos e 11 meses); MAR (11 anos e 20 dias); JUA (11 anos, 17 dias).

Já os sujeitos para a entrevista sobre a troca simbólica, selecionamos dentre as catorze seis crianças, onde três apresentavam uma tendência de julgamento mais

voltados aos princípios elementares do desenvolvimento moral, onde prevalece os julgamentos realistas, sendo NOE (8 anos, 10 meses), GUS (10 anos, 6 meses) e PED (10 anos, 11 meses); e três apresentando uma tendência de julgamento mais voltado aos princípios mais elevados no desenvolvimento moral, onde prevalece os julgamentos de responsabilidade subjetiva, sendo ANA (8 anos, 4 meses), PIE (9 anos, 2 meses) e JUA (11 anos, 17 dias).

#### **4.2 – Instrumentos de coleta dos dados**

A coleta de dados desenvolveu-se em dois momentos. No primeiro momento, realizou-se uma entrevista a respeito da noção da mentira elaborada por Piaget (1994). Esta entrevista consiste em analisar a tendência do julgamento moral das crianças. No segundo momento, realizou-se uma entrevista semi estruturada com seis crianças a respeito das trocas simbólicas no âmbito familiar e institucional.

Na entrevista sobre a mentira, foi apresentado às crianças histórias para elas analisarem. Estas histórias permitem verificar como as crianças pensam e avaliam a mentira, em função da responsabilidade objetiva ou subjetiva como produto da heteronomia ou autonomia. Em outras palavras, analisamos os julgamentos morais em função do estado de desenvolvimento moral em que se encontram. Seguindo o método de Piaget (1994), a entrevista sobre a mentira versou sobre os pontos: (1) definição de mentira; (2) responsabilidade de acordo com o conteúdo da mentira; (3) responsabilidade de acordo com os resultados; e (4) o que as crianças pensam sobre o porquê não se deve mentir. As histórias utilizadas foram:

##### **I. CONTEÚDO DA MENTIRA – HISTÓRIAS II E III (PIAGET, 1994, p. 121).**

“II. a) Um garoto brincava em seu quarto. Sua mãe veio lhe pedir para dar um recado. Mas sair o aborrecia, e então respondeu-lhe que não podia andar, porque lhe doíam os pés. Mas não era verdade: não tinha nenhuma dor nos pés”.

b) Um garoto tinha muita vontade de passear uma vez num carro, mas ninguém jamais o convidara. Um dia viu um belo automóvel na rua e desejou muito estar dentro. Então, voltando para a casa, contou que o dono do automóvel parara e o levava a um pequeno passeio de carro. Mas isto não era verdade: unicamente inventara esta história”.

“III. a) Um menino não sabia desenhar bem, mas desejava muito saber desenhar. Um dia que olhava um belo desenho que um outro fizera, disse: ‘Fui eu que fiz este desenho!’.

b) Um menino brincava com a tesoura quando a mãe não estava, e a perdeu. Quando ela voltou, disse-lhe que não a tinha visto nem a tocara”.

## II. RESULTADO DA MENTIRA - HISTÓRIA IV (PIAGET, 1994, p. 121).

“IV. a) Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua das Bananeiras [...]. Um dia um senhor o deteve na rua e lhe perguntou: ‘Onde é a rua das Bananeiras?’ Então o menino respondeu: ‘Eu penso que é lá’. Mas não era lá. O senhor se perdeu completamente e não conseguiu encontrar a casa que procurava.

b) Um menino conhecia bem o nome das ruas. Um dia um senhor lhe perguntou: ‘Onde é a rua das Bananeiras?’ Mas o menino resolveu pregar-lhe uma peça e lhe disse: ‘É lá’, indicando a rua errada. Só que o senhor não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar seu caminho”.

Utilizamos o método clínico de Piaget, para verificar o ponto de vista e a forma de pensamento da criança. Piaget (1994), nos estudos sobre a moral infantil, utilizou o método do interrogatório em forma de apresentação de histórias, para completar as análises observacionais. Consciente de que apresentar à criança um problema moral não está, necessariamente, ligado à sua prática, se propôs a verificar somente o julgamento moral, apresentando histórias de fundo moral para as crianças avaliarem em função do valor moral que atribuem àquelas condutas. Um problema levantado nas avaliações morais é: o julgamento moral das histórias é em função das próprias ações, ou nada tem de relação? Piaget (1975;1994) demonstrou que no domínio intelectual o pensamento conceitual é uma tomada de consciência das coordenações dos esquemas sensório motores, que ocorre de forma progressiva. Nesse sentido, acredita que no plano da moral também é possível que o julgamento venha ser uma tomada de consciência da prática, na medida em que esse novo desafio de avaliar as condutas morais no plano representativo seja superado progressivamente.

No que se refere aos domínios que vamos abordar agora (a mentira, a justiça, etc.), podemos, então, considerar a hipótese de que o juízo verbal e teórico da criança correspondem, em linhas gerais, aos juízos concretos e práticos que ela pôde fazer no decorrer de suas ações, durante os anos precedentes ao interrogatório (PIAGET, 1994, p. 99).

As entrevistas sobre a mentira foi avaliada por mais dois juízes, a fim de verificar o grau de fidedignidade entre as nossas análises. Com o primeiro juiz, tivemos 76% de concordância, e com o segundo juiz, a concordância foi de 82%. As análises dos juízes nos possibilitou validar as nossas.

Na entrevista sobre a troca simbólica, elaboramos um roteiro sobre os tópicos a serem abordados para a verificação de como é a relação da criança com as regras familiares e institucional. Na situação familiar, no tópico (1) verificamos como se estabelecem e cumprem as regras dentro de casa, se tendo a possibilidade de trocas simbólicas ou se apenas cumprem de maneira coercitiva; o tópico (2) nas brincadeiras entre crianças, se possuem consciência das regras, se há a possibilidade de trocas, de se posicionarem nas brincadeiras e como ocorre nas situações de trapaça. O tópico (3) trata-se do âmbito institucional; utilizamos de uma aula na qual participamos com as crianças, a aula de pintura, para levantarmos como as crianças lidam com as regras da aula, se há, do mesmo modo, a possibilidade de trocas simbólicas, ou se simplesmente cumprem, de maneira coercitiva; e como ocorre o planejamento, a execução e a reflexão sobre as atividades. As respostas dos sujeitos foram primeiramente gravadas, depois transcritas.

A partir da abordagem qualitativa, a metodologia utilizada para analisar os dados baseou-se na análise descrita por Piaget (1994) a respeito das histórias utilizadas. O autor utilizou critérios para a classificação das respostas sobre a mentira. As respostas são analisadas em função do julgamento ser sobre o aspecto “aparente”, sendo a responsabilidade objetiva, ou levando em conta as intenções, sendo a responsabilidade subjetiva, como produtos da coação do adulto e do realismo moral ou da cooperação e do respeito mútuo.

A pesquisa se iniciou em um bairro da periferia de uma cidade do interior de São Paulo, localizado na zona sul. Tal bairro é caracterizado por pessoas trabalhadoras, como pedreiros, empregadas domésticas, pintor, etc., por pessoas desempregadas, e também se caracteriza por traficantes, por crianças e adolescentes que cometem pequenos furtos, etc. Iniciamos o trajeto da pesquisa em uma escola de ensino fundamental onde as crianças desse bairro frequentam, a fim de construir um vínculo com elas. A pretensão era de realizar a pesquisa com cinco crianças entre 7 a 12 anos. A escolha desses sujeitos se devia ao fato de já possuímos um contato com estes, em oportunidades (pessoais) anteriores. Deste modo, acreditamos ser sujeitos que vivem em um ambiente que vai ao encontro com o objetivo desta pesquisa.

Dentro desse período de visitas à escola, conseguimos um meio de contato com apenas uma família, ao qual passamos a fazer observações da criança no seu seio familiar. Em virtude do tempo curto, não demos prosseguimento às observações; solicitamos à escola que pudessem nos ajudar com o contato à familiares e nas entrevistas, entretanto, não foi possível.

Deste modo, a pesquisa teve continuidade no bairro localizado na zona oeste da cidade. As crianças são frequentadoras de uma Organização Não Governamental (ONG), onde acolhe crianças de 5 a 17 anos dos bairros próximos ao local, com atividades de desenvolvimento intelectual, artístico e social. Conseguimos este contato também por meios pessoais, através de uma oportunidade de encontro.

### **4.3 – Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma ONG localizada na zona oeste da cidade. Inicialmente, os associados fundadores da ONG tinham como objetivo ajudar outras entidades assistenciais promovendo campanhas para arrecadação de materiais (escolares, agasalhos e brinquedos) e reforma ou construção de espaços necessários na realização das atividades propostas pelas entidades (exemplo: sala de informática e brinquedoteca). Em 2011, a ONG abraça a causa de uma moradora do bairro e passa a trabalhar com o objetivo de colaborar na formação e bem estar social das crianças e adolescentes da comunidade carente. A ONG é certificada (tem inscrição no Conselho Municipal da Assistência Social e no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) como uma entidade assistencial que presta serviço de convivência e fortalecimento de vínculo (SCFV).

Atualmente, a ONG oferece, no decorrer da semana (de segunda à sexta) atividades socioeducativas que são encontros planejados e realizados por uma Orientadora Social, com os grupos de usuários (crianças e adolescentes inscritos na entidade) separados por faixa etária. Esta atividade é com participação obrigatória dos usuários e acontecem uma vez por semana, no período oposto ao que frequentam a escola regular. Diversas oficinas são também oferecidas (tanto de manhã como à tarde) onde a participação dos usuários é por interesse e mediante inscrição: jiu jitsu, balé, sapateado, canto/coral, artesanato (pintura em tecido), inglês e oficina de jogos para crianças com queixa de dificuldade na aprendizagem. Além disso, aos domingos,

há também a realização de atividades socioeducativas, mas não obrigatórias, e com enfoque no lúdico.

O objetivo principal das atividades socioeducativas é o desenvolvimento da sociabilidade dos usuários. As demais oficinas são complementos importantes, pois proporcionam o desenvolvimento: do físico, de habilidades motoras e artísticas, de conduta ética e cidadã, além de ajudar na formação do caráter.

A maior força do trabalho da ONG reside no voluntariado (Diretoria, Grupo Administrativo, Fundadores e Mantenedores e Voluntários associados). Mas há também, pela necessidade inerente ao trabalho, profissionais contratados para diferentes funções: uma Coordenadora, uma Orientadora Social, dois funcionários para serviços gerais e três “oficineiros” (profissionais que trabalham com as oficinas).

A entrada das crianças nas atividades é mediante inscrição feita por pais ou responsáveis. A ONG trabalha, preferencialmente, com crianças em situação de vulnerabilidade social e existe o critério da idade (de 06 a 17 anos). Ao completar 18 anos, os usuários tem a opção de continuar como voluntários. Tanto a entrada como a permanência é espontânea

A ONG promove alguns encontros com famílias, no decorrer de cada ano onde são oferecidas palestras com diferentes profissionais com a intenção de complementar as ações da família e comunidade na proteção e desenvolvimento das crianças e adolescentes, e no fortalecimento de vínculos familiares e sociais. Visitas às famílias também são realizadas no decorrer do ano com o objetivo de aproximar-se do cotidiano dos usuários e famílias, estabelecer e fortalecer o vínculo com a entidade além de desenvolver o sentimento de pertença (usuários e famílias sentirem-se partes integrantes da entidade). Todas as crianças e adolescentes atendidos na ONG, se encontram em situação de vulnerabilidade social econômica. A maioria reside bem próximo ao local da sede da ONG. É um território com forte ocorrência de comercialização de drogas ilícitas, o que favorece a ocorrência de outras vulnerabilidades. São famílias de baixa renda, onde na grande maioria delas, somente um membro da casa trabalha. Quase todas têm inscrição no CAD ÚNICO e recebem algum tipo de benefício da política de assistência social, como o “Bolsa Família”, por exemplo.

A missão da ONG é prestar serviço assistencial pautado no AMOR (no sentido de importar-se; comprometer-se), na ESPERANÇA (acreditar no poder

transformador, sobretudo do diálogo) e na SOLIDARIEDADE (ajuda com qualidade em tudo que se oferece).

Nessa ONG, utilizamos de uma atividade realizada, a aula de pintura, para fazermos a entrevista com as crianças. Anteriormente às entrevistas, nos foi possível participar das aulas, tendo a possibilidade de observar o funcionamento da aula. A aula de pintura se caracteriza como uma aula onde se deve ter muita concentração, portanto não é admitido conversa. A todo momento, quando o barulho de conversa surge, é frisado esta sentença. As crianças chegam e sentam na mesa e a professora e auxiliares vão entregando as caixas de tinta e tecidos. O preparo dos tecidos na placa é feito, em sua maioria, pelos adultos. Sempre existe uma pintura modelo que deve ser seguida pelas crianças. Durante a execução, qualquer dúvida deve ser tirada pela professora, não é permitido trocas de dúvidas entre os colegas. Quando terminada a pintura, as crianças a deixam sobre a mesa e podem ir tomar o lanche.

## CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Segue, nesta seção, as entrevistas realizadas com as catorze crianças, descritas anteriormente, sobre a mentira, e as entrevistas com as seis crianças a respeito da troca simbólica.

### 5.1 – Dados sobre a noção da mentira

No que se refere à entrevista sobre a mentira, os tópicos estão distribuídos em: (1) definição de mentira; (2) duas histórias de responsabilidade em função do conteúdo: história do menino com dor no pé e passeio de carro, e história do desenho e da tesoura; (3) história de responsabilidade em função do resultado: história do nomes das ruas; e (4) podemos dizer mentiras? Temos os seguintes dados:

- Definição de mentira:

DEFINIÇÃO DE MENTIRA:			
	(1) a mentira é uma coisa que não pode ser dita	(2) a mentira é tudo o que não é verdade, seja o erro ou engano	(3) a mentira é realmente o ato de enganar
MAN (8 anos)	X		
MAE (7 anos)		X	
NOE (8 anos, 10 meses)		X (em transição)	
ANA (8 anos, 4 meses)			X
GUS (10 anos, 6 meses)		X	
PIE (9 anos, 2 meses)		X (em transição)	
GAB (10 anos, 4 meses)		X	
PED (10 anos, 11 meses)		X	
LAY (10 anos, 10 meses)			X

DA (12 anos, 7 meses)		X	
LAU (12 anos, 3 meses)		X	
ANC (12 anos e 11 meses)			X
MAR (11 anos e 20 dias)			X
JUA (11 anos, 17 dias)			X
<b>TOTAL EM PORCENTAGEM</b>	<b>7,14%</b>	<b>57,14%</b>	<b>35,71%</b>

Respostas da primeira categoria:

MAN (8 anos) - P: O que é uma mentira? MAN: É mentir. P: Você pode me dar um exemplo de uma mentira? MAN: Sim. Quando mente, vai pra baixo. P: Pra baixo onde? MAN: Pra baixo [indicando o chão]. P: Hum. Por que vai pra baixo? MAN: Porque mentiu.

Respostas da segunda categoria:

MAE (7 anos) - P: você sabe me dizer o que é uma mentira? MAE: [balançou a cabeça que não]. P: Se chegar uma criança e falar que dois mais dois é igual a cinco, é uma mentira ou não? MAE: É. P: Por que? MAE: Porque ele tá mentindo. MAE: Mas porque será que ele estaria mentindo? MAE: ... P: Então, faz de conta de chegou uma criança e disse “dois mais dois é igual a cinco!” MAE: É mentira. P: Por que? MAE: Porque ele ia estar mentindo. P: Por que ele falaria que é igual a cinco? MAE: Não sei.

NOE (8 anos, 10 meses) - P: Você sabe me dizer o que é uma mentira? NOE: Uma mentira é quando uma pessoa faz algum, tipo, um dia eu estava na escola, aí o menino me bateu e eu cheguei chorando. Aí eu falei que eu estava brincando e caí. P: E por que você falaria isso para sua mãe? NOE: Porque eu não quero que meus amigos ... Não sei falar. Que eles não apanham. P: Se vier uma criança aqui de 4 anos e falar que  $2+2$  é igual a 5, ela vai estar dizendo uma mentira? NOE: Sim. P: Por que? NOE: Porque  $2+2=4$ . P: Por que será que ela falaria que  $2+2$  é igual a 5? NOE: Porque ela ainda é uma pessoa pequena.

GUS (10 anos, 6 meses) – P: Então você sabe me dizer o que é uma mentira? GUS: Quando você mente pra uma pessoa. P: O que, por exemplo, você mentiria pra uma pessoa? GUS: [pensou um pouco] que você gosta dela, mas você não gosta dela. P: Entendi. E se eu

falar que dois mais dois é igual a cinco. É uma mentira? GUS: É. P: Por que? GUS: Porque dois mais dois é quatro. P: Se uma criança falar que dois mais dois é igual a cinco, por que será que ela fala isso? GUS: ... Não sei.

PIE (9 anos, 2 meses) – P: Então você sabe me dizer o que é uma mentira? PIE: Eu acho que uma mentira seria tipo, eu tá mentindo para você sobre que eu tenho uma caneta brilhante, só que eu não tenho uma caneta de brilhante, só porque você tem uma caneta brilhante. P: Se uma criança vir aqui e falar assim que  $2+2=5$ , é uma mentira? PIE: É. P: Por que? PIE:  $2+2=4$  P: Por que será que a criança falaria que  $2+2=5$ ? PIE: Para pensar que eu não soubesse que  $2+2$  é 5 P: Se fosse uma criança bem pequeninha, uma criança de 4 anos. Você acha que uma criança de 4 anos sabe contar? PIE: Não. Eu falaria isso mesmo,  $2+2=5$  P: Por que você falaria isso? PIE: Para não deixar ele triste. P: Mas, se ele falasse que  $2+2=5$ , ele estaria mentindo? PIE: Estaria falando errado.

GAB (10 anos, 4 meses) - P: Você pode me dizer o que é mentira? GAB: Mentira é que a pessoa mente pra outra. P: Ah é? E o que é isso que ela mente pra outra? GAB: Eu falo pra uma pessoa que estão brigando com o filho dela, e ela vai lá pensando que é verdade, mas é mentira. P: E se eu falar que dois mais dois é igual a cinco, é uma mentira? GAB: [balançou a cabeça que sim]. P: Por que? GAB: Porque dois mais dois é quatro. P: Entendi. E se a criança falar que dois mais dois é igual a cinco, por que será que ela falou isso? GAB: Porque ela não sabe. P: E aí é uma mentira? GAB: [balançou a cabeça que sim].

PED (10 anos, 11 meses) – P: Então, você sabe me dizer o que é uma mentira? PED: ... É roubar? ... É pegar alguma coisa e falar que não pegou. P: E se vir uma criança aqui e falar que dois mais dois é igual a cinco, é uma mentira? PED: [balançou a cabeça que sim]. P: Por que? PED: Porque dois mais dois é quatro.

DA (12 anos, 7 meses) – P: Então, você sabe me dizer o que é mentira? DA: [pensou um pouco] tipo assim, quando a pessoa falar que ganhou uma coisa, ai ela ia falar pra uma pessoa que tá do lado dela, ai ela ia falar “ah eu ganhei tal coisa”, ai ela fala pra pessoa. Ai demora um pouco ela fala assim “ah é mentira o que eu te contei, era tudo mentira, eu não ganhei nada”, é tipo assim. P: Entendi. Então se uma criança falar “dois mais dois é igual a cinco”. DA: É mentira. P: Por que? DA: Não é cinco, é quatro. P: É uma mentira? DA: É.

LAU (12 anos, 3 meses) – P: Então, você sabe me dizer o que é uma mentira? LAU: Mentira é quando... tipo.. Eu vou lá faço uma coisa, e a pessoa pergunta se foi eu que fiz e eu

falo que não, falo que foi outra pessoa. P: Se, por exemplo, uma criança entrar aqui e falar que dois mais dois é igual a cinco. É uma mentira? LAU: É. P: Por que? LAU: Porque dois mais dois é igual a quatro. P: Por que será que a criança falaria que é igual a cinco? P: Porque eu acho que ela não sabia direito.

#### Respostas da terceira categoria:

ANA (8 anos, 4 meses) – P: você sabe me dizer o que é uma mentira? ANA: Mentira é falar que você fez alguma coisa e não fez. P: Você pode me dar um exemplo? ANA: Se eu quebrassem o arquinho da minha prima e falasse que eu não sabia, que não foi eu, ia ser uma mentira. P: E se, por exemplo, uma criança chegasse aqui e falasse que  $2+2=5$ , é uma mentira? ANA: Balança a cabeça que sim. P: Por que? ANA: Porque  $2+2=4$  P: Por que será que a criança falaria isso? ANA: Eu acho que a criança quer achar que é mais inteligente do que todo mundo. P: Se alguém chegasse lá na mesa e falasse assim que você chamava Laura, é uma mentira? ANA: É. P: E por que será que falaria que seu nome era Laura? ANA: Tem vezes que se chama aí mentiram para o homem que ele se chamava.. que ele tem um nome né, só que o nome verdadeiro era de outra pessoa. P: Então era mentira? ANA: Era. Porque ele estava sendo procurado pela polícia. P: Por que será que ele mentiu que o nome dele era de outra pessoa? ANA: Para não ser preso.

LAI (10 anos, 10 meses) – P: Você sabe me dizer o que é uma mentira? LAI: Mais ou menos. P: O que você acha que é? LAI: Mentira é quando você... se você falasse que ia no médico e você não fosse, você estaria mentindo para alguém. P: Vamos pensar: uma criança fala que  $2+2=5$ , é uma mentira? LAI: Ah, ele só se confundiu. P: E se por exemplo, uma criança fala assim para a mãe dela, que está com dor de cabeça para não ir para a escola... LAI: Aí já é um pouco mais grave porque ele vai estar mentindo para a mãe dele, sendo que ele não está com dor de cabeça.

ANC (12 anos e 11 meses) – P: Entendi. Então, você sabe me dizer o que é uma mentira? ANC: Mentira é quando você... inventa algo só para não fazer. P: Você pode dar um exemplo? ANC: Tipo... Minha mãe me chama pra ir "catar" o lixo, daí eu tô com preguiça, não quero fazer isso, e para desobedecer ela.. eu não quero... Daí a pessoa mente, só pra poder não ir. P: E se uma criancinha de 4 anos chegar aqui e fala que dois mais dois é igual a cinco. Isso é uma mentira? ANC: Não. Por causa que ela não sabe contar ainda, então na cabeça dela dois mais dois é cinco.

MAR (11 anos e 20 dias) – P: Então, você sabe me dizer o que é uma mentira? MAR: Mentira é quando você fala uma coisa pra outra pessoa que não é verdade. P: O que, por exemplo, você falaria que não é verdade? MAR: Tipo assim, uma mãe, ela comprou um bolo, aí ela, tipo assim, separou pra família, aí eu comi o meu, aí ela deixou na geladeira, porque, tipo assim, ela saiu. Aí eu vou lá e como esse pedaço enquanto ela está fora; aí quando ela chega, ela vai perguntar pra mim se foi eu que comi o bolo, aí eu falo "não, foi um dos meus irmãos", tipo, que foi minha irmã, aí ela é castigada por causa da minha mentira. P: Então vamos pensar: faz de conta que veio uma criança aqui de 4 anos, e fala que dois mais dois é igual a cinco. É uma mentira? MAR: Não. Isso daí não é uma mentira. P: Por quê? MAR: Porque, tipo assim, as vezes a criança, ela é criança então ainda tá aprendendo, então a gente não vai brigar com a criança..

JUA (11 anos, 17 dias) – P: Então você sabe me dizer o que é uma mentira? JUA: Mentira é uma coisa que a gente inventa, tem a mentira do bem, que é pra deixar a pessoa melhor, mas também tem a mentira do mal, que é pra deixar a pessoa pior. P: E qual seria uma mentira do bem? JUA: Tipo, se alguém tá lá no hospital, aí tá a ponto de morrer, fala pro parente, pro marido, ou pra mulher, não sei, que vai ficar bem, que não vai morrer. Aí a mentira do mal é, tipo, se a pessoa tá lá, vamos supor, no mercado, tá indo pro mercado, aí fala que o mercado fechou, sendo que tinha que comprar alguma coisa, na farmácia comprar remédio pro pai ou pra mãe que tá doente. P: Entendi. Então, faz de conta que vem uma criança aqui de 4 anos e fala que dois mais dois é igual a cinco. É uma mentira? JUA: Não, ele só não aprendeu ainda.

- História do menino com dor no pé e passeio de carro – responsabilidade em função do conteúdo da mentira:

NAS HISTÓRIAS EM FUNÇÃO DO CONTEÚDO: História do menino com dor no pé e passeio de carro			
	(1) responsabilidade objetiva: maior ou menor verossimilhança da afirmação mentirosa	(2) responsabilidade subjetiva: de acordo com as intenções do mentiroso	
MAN (8 anos)		X	
MAE (7 anos)	X		
NOE (8 anos, 10 meses)	X		

ANA (8 anos, 4 meses)		X
GUS (10 anos, 6 meses)	X	
PIE (9 anos, 2 meses)		X
GAB (10 anos, 4 meses)	X	
PED (10 anos, 11 meses)		X
LAY (10 anos, 10 meses)	X	
DA (12 anos, 7 meses)		X
LAU (12 anos, 3 meses)	X (em transição)	
ANC (12 anos e 11 meses)		X
MAR (11 anos e 20 dias)		X
JUA (11 anos, 17 dias)	X	
<b>TOTAL EM PORCENTAGEM</b>	<b>50%</b>	<b>50%</b>

Respostas da primeira categoria:

MAE (7 anos) – P: E nessas duas histórias então, os meninos falaram uma verdade ou não? MAE: Não. P: O que eles falaram? MAE: Mentira. P: Então teve alguma mentira que foi mais grave que a outra nessas histórias, ou não? MAE: [balançou a cabeça que não]. P: Foram iguais? MAE: [balançou a cabeça que sim]. P: Então você acha que os meninos merecem castigo ou não? MAE: Sim. P: Os dois, ou só um? MAE: Os dois.

NOE (8 anos, 11 meses) – P: Era mentira então o que ele contou para a mãe? NOE: Balançou a cabeça que sim. P: E na primeira história, foi uma mentira ou não? NOE: Foi uma mentira. P: Dessas duas histórias, foram mentiras iguais ou teve uma mentira que foi mais grave do que a outra? NOE: Uma mais grave P: Qual foi a mais grave? NOE: A do carro. P: Por que? NOE: Porque ele devia ter falado a verdade para a mãe dele e ele mentiu. P: Por que será que ele falou que andou de carro sendo que ele não tinha andado? NOE: Porque o sonho dele era andar num carro. P: Você acha que um desses meninos merece ser castigado? Ou não? NOE: Sim. P: Qual? NOE: O do carro. P: Por que? NOE: Porque ele devia ter falado a verdade e ele mentiu.

GUS (10 anos, 6 meses) –P: Então, dessas duas histórias, você acha que teve uma mentira que foi mais grave do que a outra ou não? GUS: Uhum. P: Qual? GUS: A que o garoto mente pra mãe dele só porque não andou de carro. P: Ah é? Por que será que é mais grave? GUS: Por causa que ele disse assim que deu uma volta no carro do homem.

GAB (10 anos, 4 meses) P: Você acha que nessas duas histórias teve mentira? GAB: [balançou a cabeça que sim]. P: E foram mentiras graves? Ou teve uma mais grave que a outra? GAB: As duas. P: Você acha que eles merecem ser castigados? GAB: [balançou a cabeça que sim].

LAI (10 anos, 10 meses) LAI: Os dois estão mentindo para as mães deles. P: Você acha que nessas duas histórias, teve alguma mentira que foi mais grave do que a outra? LAI: Não P: Foram iguais? LAI: Quase P: Por que quase? LAI: Porque, eu não sei te explicar... P: Nessas duas histórias, você acha que algum desses meninos merece castigo? LAI: Só que o que falou que andou de carro. P: Por que? LAI: Porque minha mãe sempre fala assim que não pode falar com estranho, daí ele não conhecia o moço do carro e ele não pediu para a mãe dele se podia dar uma volta com o moço. P: Então na segunda história você acha que ele andou de carro ou não? LAI: Eu acho que não, porque na história tá falando que era mentira, que ele só inventou. P: Você acha que a mentira da segunda historia foi mais grave? LAI: Balança a cabeça que sim. P: E da primeira historia, foi grave? LAI: Não muito. P: Por que? LAI: Não muito, porque ele só estava cansado de andar.

LAU (12 anos, 3 meses) –P: Você acha que nessas duas histórias teve mentira? LAU: Teve. P: Teve alguma mentira que foi mais grave do que a outra? LAU: A primeira. P: Por que? LAU: Porque ele falou que o pé dele tava doendo e não podia andar, mas era mentira. P: Você acha então que algum desses meninos merecem castigo? LAU: O primeiro. P: Por que? LAU: Porque ele mentiu. P: E na segunda história? LAU: Ele também, porque ele entrou no carro e falou que o dono tinha convidado ele pra dar uma volta.

JUA (11 anos, 20 dias) –P: Você disse, então, que essas duas histórias tem mentira, né; você acha que alguma dessas mentiras foi mais grave do que a outra, ou não, as duas foram iguais? JUA: As duas foram no mesmo nível, porque nenhuma mentiu nem muito, nem mentiu nem pouco... P: Você acha que foram iguais? JUA: Sim. P: Você acha que algum desses meninos merece castigo, ou não? JUA: Uhum. P: Qual? JUA: Acho que um fica sem brincar por um mês, por causa de ter mentido do pé; e o outro ficar sem ir pra rua ou andar de carro.

Respostas da segunda categoria:

MAN (8 anos) –P: Então nessas duas mentiras, você acha que uma foi mais grave do que a outra? MAN: [Balançou a cabeça que sim]. P: Qual? MAN: A primeira. P: Por que? MAN: Porque ele mentiu. P: Por que ele mentiu? MAN: Pra ele não sair. P: E por que foi grave essa mentira? MAN: Não sei. P: Mas o que você acha? MAN: Eu acho que é porque ele tava fingindo que o pé dele estava machucado. P: você acha que algum desses meninos precisam ser castigados ou não? MAN: Sim. P: Qual? MAN: O primeiro. P: Por que? MAN: Ele falou que o pé estava machucado. P: Entendi. E o segundo, precisa ou não? MAN: [balançou com a cabeça que não]. P: Por que? MAN: Porque ele queria ter um carro.

ANA (8 anos, 4 meses) –P: Então você acha que nessas duas histórias teve alguma mentira que foi mais grave do que a outra, ou não? ANA: Balançou a cabeça que não. P: As duas mentiras foram iguais? ANA: Não. P: Por que não? ANA: Por que a primeira o menino mentiu que o pé dele estava doendo e a segunda o menino mentiu que passeou de carro. P: E qual mentira você achou mais grave? ANA: A do pé. P: Por que? ANA: Porque o menino só queria ficar no quarto dele brincando, ele não queria rapidinho falar um negócio para o vizinho e já sair. P: E a do carro, porque não foi muito grave? ANA: O menino só falou que passeou de carro mas o carro só estava parado.

PIE (9 anos, 3 meses) – P: Você acha que uma dessas mentiras foi pior que a outra? PIE: A primeira foi pior. P: Por que? PIE: Porque o menino mentiu para a mãe dele, que não queria escutar o recado que a mãe dele ia falar, e ele mentiu falando que tava com muita dor no pé. Só que era mentira.

PED (10 anos, 11 meses) – P: Dessas duas histórias, você acha que teve alguma mentira? PED: A primeira. P: Por que? PED: Porque ele falou que tava com dor no pé porque não queria mandar o recado. P: E na segunda, você acha que foi uma mentira ou não? PED: ... Não. P: Por que? PED: Porque ele viu o carro e queria entrar dentro dele.

DA (12 anos, 7 meses) – P: Então você acha que nestas duas histórias eram mentiras? DA: Uhum. P: E você acha que teve alguma mentira que foi mais grave do que a outra? DA: Que ele tava com dor no pé. P: Por que? DA: Porque a mãe dele foi dar um recado e ele falou que tava com dor no pé. P: E na segunda história, por que será que ele mentiu? DA: Porque o desejo dele era pra andar de carro. P: Você acha então que dessas duas histórias tem um

menino que tem que ser mais castigado do que o outro, ou não? DA: [pensou um pouco], tem.  
 P: Qual? DA: Do pé. P: Por que? DA: Porque ele tava mentindo que tava com dor no pé.

ANC (12 anos e 11 meses) – P: Então você acha que nessas duas histórias teve mentira?  
 ANC: Sim. P: Então você acha que essas duas mentiras foram iguais ou teve uma mentira  
 mais grave do que a outra? ANC: Teve uma que foi mais grave do que a outra. P: Qual?  
 ANC: A primeira história. P: Por quê? ANC: Porque o menino poderia ter ido ajudar a mãe  
 dele, mas ele preferiu mentir sobre uma dor no pé que nem existia pra pode ficar no quarto  
 dele brincando. P: Você acha que esses dois meninos merecem castigo ou não? ANC: Acho  
 que sim. P: Os dois? ANC: Os dois não, só o primeiro.

MAR (11 anos e 20 dias) – P: Então você acha que alguma dessas histórias teve mentira?  
 MAR: Sim, nas duas. P: Dessas duas mentiras, você acha que teve alguma que foi mais grave  
 do que a outra, ou as duas mentiras foram iguais? MAR: Ah pra mim acho que as duas foi  
 quase a mesma coisa. P: Por que quase a mesma coisa? MAR: Ah, porque tipo assim, mentir  
 que tá com dor no pé é mais grave. P: Por que? MAR: Porque, tipo assim, acho que não  
 custava nada ele ir lá e cumprir o favor que a mãe pediu pra ele fazer, aí ele pegou e falou que  
 tava com dor no pé.

- História do desenho e da tesoura – responsabilidade em função do conteúdo da mentira:

NAS HISTÓRIAS EM FUNÇÃO DO CONTEÚDO: História do desenho e da tesoura			
	(1) responsabilidade objetiva: maior ou menor verossimilhança da afirmação mentirosa	(2) responsabilidade subjetiva: de acordo com as intenções do mentiroso	
MAN (8 anos)	X		
MAE (7 anos)	X		
NOE (8 anos, 10 meses)	X (em transição)		
ANA (8 anos, 4 meses)	X		
GUS (10 anos, 6 meses)		X	
PIE (9 anos, 2 meses)		X	

GAB (10 anos, 4 meses)	X	
PED (10 anos, 11 meses)		X
LAY (10 anos, 10 meses)		X
DA (12 anos, 7 meses)		X
LAU (12 anos, 3 meses)		X
ANC (12 anos e 11 meses)		X
MAR (11 anos e 20 dias)	X	
JUA (11 anos, 17 dias)		X
<b>TOTAL EM PORCENTAGEM</b>	<b>42,86%</b>	<b>57,14%</b>

Respostas da primeira categoria:

MAN (8 anos) – P: Então você disse que nessas duas histórias teve mentira né, tem alguma mentira que foi mais grave que a outra ou não? MAN: A primeira. P: Por que? MAN: Porque ele falou que o desenho era dele.

MAE (7 anos) – P: teve uma mentira mais grave do que a outra? MAE: Do menino da tesoura. P: Por que é mais grave? MAE: Porque ele mentiu pra mãe. E também ele falou que não pegou a tesoura e pegou a tesoura. P: E na segunda história, foi uma mentira? MAE: ... Foi. P: Por que? MAE: Porque o menino queria tanto desenhar, mas ele nunca conseguiu, aí pegou o do amigo e falou que desenhou. P: E dessas duas mentiras, qual foi a mais grave? MAE: A do menino que pegava a tesoura.

NOE (8 anos, 11 meses) – P: Você acha então que as mentiras foram iguais ou teve uma mais grave do que a outra? NOE: Um mais grave. P: Qual foi mais grave? NOE: A da tesoura. P: Por que? NOE: Porque se não acontecesse nada, era perigo ele se cortar com a tesoura. P: Você acha que os dois mereciam ser castigados ou não? NOE: Acho que sim. P: Qual? NOE: O do desenho. P: Por que? NOE: Porque ele mentiu. P: E o da tesoura? NOE: Também. P: Por que? NOE: Porque ele falou que não tinha visto a tesoura. P: E o castigo seria igual para os dois? NOE: Não. P: Você castigaria mais um dos dois ou não? NOE: Eu

castigaria mais o da tesoura. P: Por que? NOE: Porque ele mentiu. P: E o primeiro mentiu? NOE: Sim.

ANA (8 anos, 4 meses) – P: Então, essas duas histórias, você acha que em alguma delas teria uma mentira? Ou não? ANA: Teve. P: Qual? ANA: As duas. P: Dessas duas mentiras, teve alguma que foi mais grave? ANA: Não. P: As mentiras foram iguais? ANA: Balançou a cabeça que sim. P: Você acha que eles merecem castigo? ANA: Só do segundo P: E por que? ANA: Porque a tesoura dá para usar para muita coisa, ele foi e perdeu. P: E o primeiro, merece castigo ou não? ANA: Não. P: Por que? ANA: A professora tinha que ter falado com ele. Falado do desenho dele. Tem que falar certo, foi aquele desenho, não falar que o desenho mais bonito era dele.

GAB (10 anos, 4 meses) – P: Então você acha que nessas duas histórias teve uma mentira que foi mais grave que a outra? GAB: [balançou a cabeça que não]. P: As duas foram iguais? GAB: [balançou a cabeça que sim]. P: Você acha que essas mentiras merecem castigos? GAB: [balançou a cabeça que sim]. P: E você acha que tem algum que merece mais ou não? GAB: [balançou a cabeça que não].

MAR (11 anos e 20 dias) –P: Então, dessas duas histórias você acha que teve mentira ou não? MAR: Teve. P: Em qual? MAR: Nas duas teve mentira. P: Você acha que dessas duas mentiras, teve uma que foi mais grave do que a outra, ou as duas foram iguais? MAR: Pra mim acho que... deixa eu ver... acho que as duas foram iguais. P: Você acha que os meninos merecem castigo ou não? MAR: Acho que sim.

Respostas da segunda categoria:

GUS (10 anos, 6 meses) – P: Dessas duas histórias, teve alguma que foi pior ou não? GUS: Não. P: Se fosse pra você castigar, você castigaria algum deles ou não? GUS: Uhum. P: Qual? GUS: Da tesoura. P: Por que? GUS: Por causa que ele mentiu sobre a tesoura. Ele disse que não tinha "catado" nada, mas ele tinha "catado".

PIE (9 anos, 3 meses) –P: Nessas duas historias, os meninos falaram uma verdade? PIE: Não. P: O que eles disseram então? PIE: Uma mentira. P: Nas duas histórias? PIE: Sim P: Você acha então que essas mentiras foram iguais? Ou teve uma mentira mais grave do que a outra? PIE: Teve uma mentira mais grave. P: Teve? Qual? PIE: A tesoura. P: Por que? PIE: Porque brincar com a tesoura é muito perigoso. E também mentir para a mãe é grave. P:

Então você acha que esses dois meninos merecem ser castigados iguais ou não? PIE: Castigados não iguais. P: Qual seria mais então? PIE: O da tesoura. P: Por que? PIE: porque ele mentiu também para a mãe dele e perdeu a tesoura.

PED (10 anos, 11 meses) P: E dessas duas historinhas então, você acha que algum desses meninos merecem ser castigado? PED: ... P: Na história do desenho, ele falou que foi ele que fez o desenho, mas ele inventou a história. Você acha que ele merece castigo? PED: ... [balançou a cabeça que sim]. P: E, o menino perdeu a tesoura e falou pra mãe dele que não perdeu. Você acha que ele merece? PED: [balançou a cabeça que sim]. P: Um merece mais ou os dois merecem igual? PED: A segunda, a da tesoura. P: Por que? PED: Porque ele perdeu e falou que não.

LAY (10 anos, 10 meses) –LAI: Mas só que quando ele falou que foi ele que fez o desenho, ele tá enganando a professora, não foi tão grave quanto da tesoura, porque o da tesoura ele está mentindo para a mãe dele, aí ele só está enganando. P: Como assim ele só está enganando a professora? LAI: Enganando é que se ele tivesse fazendo uma brincadeira, ele falava que aquele desenho que o amigo dele fez era dele e o desenho que ele fez é do amigo dele. P: Então dessas histórias, você qual foi mais grave? LAI: A da tesoura. P: Por que? LAI: Porque ele mentiu para a mãe dele. Ele podia ter falado que ele perdeu, aí a mãe dele ia entender, mas só que ele mentiu, ele falou que não sabia onde estava. P: Você acha então que algum desses meninos merece castigo? LAI: Um castigo que não é tão grave, não é tão forte. P: Então você disse que na primeira historinha o menino enganou a professora e na segunda historinha o menino mentiu para a mãe dele. Qual que você acha mais grave, enganar ou mentir? LAI: Mentir. P: Por que você acha isso? LAI: Mentir é bem mais grave. Enganar pode ser uma brincadeira. Mentir pode ser verdade ou uma brincadeira, mas só que uma brincadeira de mau gosto.

DA (12 anos, 7 meses) – P: Então você acha que nessas duas histórias teve alguma mentira? DA: [pensou] Aham. P: Qual? DA: A da tesoura. P: Por que? DA: Porque o menino falou pra mãe dele que não sabia onde estava a tesoura. P: Você acha então que os meninos destas histórias merecem ser castigados? DA: [pensou um pouco] Uhum. P: Qual? DA: [pensou um pouco] A da tesoura. P: E você acha que eles merecem ser castigados iguais? DA: Não, diferente. P: Então seria um mais castigado do que o outro? DA: É. P: Qual seria mais castigado? DA: A do desenho. P: Por que? DA: Porque o menino que tava do lado dele, ele falou que o desenho do outro foi ele que tinha feito. Porque ele não sabia desenhar. P: Então isso você acha que foi mais grave do que da tesoura? DA: É.. Não. P: Não? DA: Não.

P: Qual que é mais grave então? DA: A da tesoura. P: Então como você castigaria a da tesoura? DA: Por ele falar que não sabia onde tava e tesoura se foi ele que pegou a tesoura, eu dava um castigo bem pior. P: E na segunda história você acha que ele merece castigo também? DA: Aham. P: Por que? DA: Porque ele... Porque os dois estavam mentindo, o do desenho e da tesoura.

LAU (12 anos, 3 meses) – P: Dessas duas histórias, teve uma mentira que foi mais grave do que a outra? LAU: Acho que a segunda. P: Por que? LAU: Porque ele falou pra mãe dele que nem tinha visto a tesoura e foi ele que perdeu. P: Entendi. E na primeira história, foi uma mentira grave ou não? LAU: Não.. P: Entendi. Você acha que algum desses meninos merecem castigo? LAU: Eu acho que o segundo.

ANC (12 anos e 11 meses) P: Você acha que, dessas duas histórias, alguma delas teve mentira? ANC: Sim. P: Qual? ANC: As duas. P: Por quê? ANC: A primeira porque o menino mentiu que desenhava, mas acho que não precisaria de um ponto de dar um castigo, como ele não sabia desenhar, ele desejava, então foi uma mentira meio que boa. Agora na segunda história é mais grave, porque como ele não quis levar um castigo, ele preferiu mentir pra mãe dele do que contar a verdade, porque se ele tivesse contado a verdade a mãe dele poderia até não ter dado um castigo, mas como mentiu, acho que sim, sim, pode ganhar um castigo pior. P: Entendi.

JUA (11 anos, 17 dias) – P: Você acha que, dessas duas histórias, teve alguma mentira? JUA: Sim. P: Você acha que alguma delas foi mais grave, ou não, foram iguais? JUA: Eu acho que a segunda foi, por causa que mentir pra mãe é muito grave! P: Entendi. E a primeira, foi grave ou não? JUA: Foi mais ou menos, por causa que o menino não sabia desenhar, eu acho que o menino falou que foi ele que desenhava o desenho do colega só pra ele ter amigos. P: Você acha que algum desses meninos merece castigo, ou não? JUA: A da primeira não, só a da segunda.

- Histórias do nomes das ruas – responsabilidade em função do resultado da mentira:

NAS HISTÓRIAS EM FUNÇÃO DO RESULTADO: Histórias do nomes das ruas – responsabilidade em função do resultado da mentira		
	(1) responsabilidade objetiva: de acordo com o resultado material provocado pela mentira ou erro	(2) responsabilidade subjetiva: Considera as intenções das afirmações falsas ou errôneas
MAN (8 anos)	X	
MAE (7 anos)		X
NOE (8 anos, 10 meses)	X (em transição)	
ANA (8 anos, 4 meses)		X
GUS (10 anos, 6 meses)	X	
PIE (9 anos, 2 meses)		X
GAB (10 anos, 4 meses)	X	
PED (10 anos, 11 meses)		X
LAY (10 anos, 10 meses)		X
DA (12 anos, 7 meses)	X	
LAU (12 anos, 3 meses)		X
ANC (12 anos e 11 meses)		X
MAR (11 anos e 20 dias)		X
JUA (11 anos, 17 dias)		X
<b>TOTAL EM PORCENTAGEM</b>	<b>35,71%</b>	<b>64,29%</b>

Respostas da primeira categoria:

MAN (8 anos) – P: Então você acha que nessas histórias teve mentira? MAN: Teve mentira. P: Teve algum desses meninos em que a mentira foi mais grave ou não? MAN: acho que foi a segunda, porque o senhorzinho se perdeu. P: É? Então você acha que algum desses meninos merecem ser castigados ou não? MAN: Sim, o segundo. P: Por que? MAN: Porque

ele mandou o senhorzinho ir pra lá e era pra cá, e o senhorzinho se perdeu. P: E por que foi grave? MAN: Porque ele fez o senhorzinho se perder. P: Mas ele sabia o caminho ou não? MAN: Não.

NOE (8 anos, 11 meses) – P: Você acha que em alguma dessas histórias teve alguma mentira? NOE: Sim, as duas. P: Você acha que os dois meninos merecem ser castigados? NOE: Não... Sim. P: Qual? NOE: Os dois. P: Por que? NOE: Porque os dois mentiram. P: Teve alguma mentira que foi mais grave que a outra? NOE: Não. P: As mentiras foram iguais? NOE: Não. P: Qual mentira você achou que foi mais grave? NOE: A que ele “zoou” com a cara do senhor. P: E na primeira história, foi uma mentira? NOE: Sim... Não. P: Por que? NOE: Porque o menino não sabia direito, por isso que ele falou o lugar errado. P: E na segunda história, foi uma mentira? NOE: Sim. P: Por que? NOE: Porque ele “zoou” com a cara do senhor e não podia.

GUS (10 anos, 6 meses) – P: Então você acha que em algumas dessas histórias teve mentira? GUS: Uhum. P: Qual? GUS: As duas. P: Teve alguma mentira que mais grave dessas duas? GUS: Não... P: As duas mentiras foram iguais? GUS: Aham. P: Você acha que algum desses meninos precisa ser castigado ou não? GUS: Uhum. P: Qual? GUS: O primeiro menino. P: Por que? GUS: Porque ele não sabia o nome da rua e disse.

GAB (10 anos, 4 meses) – P: Então você acha que nessas duas histórias teve alguma mentira? GAB: Teve. P: Em qual? GAB: Nas duas. P: Por que? GAB: Porque o menino não sabia os nomes das ruas, e na outra o menino sabia, mas disse que o mercado era pra lá e era pra cá. P: Nessas duas histórias então você acha que teve alguma mentira mais grave do que a outra? GAB: [balançou a cabeça que não]. P: As duas foram iguais? GAB: [balançou a cabeça que sim]. P: Por que? GAB: Porque o menino disse que era pra lá e não sabia os nomes das ruas, e o outro falou que era pra lá, mas não era.

DA (12 anos, 7 meses) – P: Então você acha que nessas histórias teve mentira? DA: Aham, na primeira. P: Porque ele não sabia onde era a rua do KAWAKAMI e nem os nomes das ruas. P: E na segunda, teve mentira? DA: Não... [pensou um pouco] teve um pouquinho, porque o menino falou que era pra lá e era pra cá e o homem achou a rua certa. P: E por que foi só um pouquinho? DA: Porque o menino falou que era pra lá e o homem voltou e achou a rua certa do KAWAKAMI. P: E você acha que esses meninos merecem castigo? DA: Merece. P: Qual? DA: O primeiro. P: Porque ele nem sabia os nomes das ruas, e nem sabia a rua do KAWAKAMI.

## Respostas da segunda categoria:

MAE (7 anos) – P: E os meninos falaram uma verdade ou não? MAE: Não. P: O que eles falaram? MAE: O primeiro não sabia e o outro sabia. P: Então quem mentiu? MAE: O menino que “zoou”. P: Por que será que é uma mentira? MAE: Porque ele quis “zoar” e não queria falar onde era a rua do Chico Xavier. P: E você acha que nessas duas histórias, algum desses meninos merecem ser castigado? MAE: O menino que “zoou”.

ANA (8 anos, 4 meses) – P: Então, dessas duas histórias, você acha que alguma delas teve mentira? ANA: Teve. P: Qual? ANA: Na de baixo, porque o menino, ao invés de falar onde que era a rua certa, ele falou a rua errada. P: Entendi. E na primeira história, foi uma mentira ou não? ANA: Ele falou que não sabia direito. Ao invés de o senhor parar e falar assim “então arrumo outra pessoa”... Só que mesmo assim tinha que falar “obrigado pela ajuda”, porque as vezes a pessoa esqueceu o caminho onde era. P: Então você acha que nesta história foi a culpa do senhor, que não perguntou pra outra pessoa o caminho certo? ANA: Não. Não foi culpa de ninguém na primeira história. P: Entendi. E na segunda? ANA: Na segunda foi culpa do menino. P: Então você acha que esses meninos merecem castigo? ANA: Só o que o menino mentiu, que ele sabia onde que era a rua e disse que era pra lá e era pra “lá”.

PIE (9 anos, 3 meses) – P: Alguma dessas historias teve mentira? PIE: Na segunda P: Por que? PIE: Porque o menino sabia sobre as ruas e quis mentir para o senhor falando que é para lá. P: E na primeira historia foi uma mentira? PIE: Não, porque o menino não sabia muito os nomes das ruas.

PED (10 anos, 11 meses) – P: Dessas duas histórias, você acha que teve alguma mentira? PED: ... [balançou a cabeça que não]. P: Os meninos disseram a rua certa ou a rua errada? PED: Errada. P: E por que eles disseram a rua errada? PED: Porque eles queriam enganar. P: Nas duas histórias? PED: Não, em uma. P: Qual? PED: A segunda. P: E na primeira, por que ele falou a rua errada? PED: Porque ele não sabia onde ficava. P: Ele disse mentira ou não? PED: Não. P: Você acha que algum desses meninos merecem castigo? PED: Não.

LAY (10 anos, 10 meses) – P: Você acha então que alguma dessas historias teve mentira? LAI: Só a do menino que sabia onde era a escola. P: Na primeira história, porque ele indicou errado? LAI: Ele não sabia direito onde era a escola. P: Aí foi uma mentira? LAI: Não, por causa que ele achava que era para lá, nem ele sabia direito onde era. P: Então, se fosse para

castigar, algum deles merecia ser castigado ou não? LAI: Sim, o que sabia onde era a escola só que falou para o homem que era do outro lado.

LAU (12 anos, 3 meses) – P: Então você acha que alguma dessas histórias teve mentira?

LAU: Na segunda. P: Por que? LAU: Porque ele sabia onde ficava o nome da rua, mas falou a rua errada. P: E na primeira história foi uma mentira ou não? LAU: Acho que não, foi só uma confusão, porque ele não sabia direito onde ficava a rua. P: Você acha que algum desses meninos merece castigo? LAU: O segundo. P: Por que? LAU: Porque ele sabia onde ficava a rua e indicou o caminho errado.

ANC (12 anos e 11 meses) – P: Então você acha que dessas duas histórias teve alguma mentira? ANC: Sim. P: Qual? ANC: A segunda. P: Por quê? ANC: Porque o menino quis tirar sarro dele e mentiu só pra poder achar graça e ele se perder. P: E na primeira, foi mentira? ANC: Não. Porque como o menino não sabia, não tinha culpa se tivesse dado o caminho errado.

MAR (11 anos e 20 dias) – MAR: Mas tipo assim, na 1 acho que não foi mentira! P: Não? Por quê? MAR: Porque o menino ainda não sabia, entendeu? falar qual que era tal rua, tal rua. P: Entendi. E na 2? MAR: Aí na 2 eu achei que foi mentira sim. P: Por quê? MAR: Porque, tipo assim, o menino sabia tudo das ruas, aí ele falou pro homem que era pra lá, mas era pra cá. Ele quis zoar com a cara do homem. P: E você acha que algum desses meninos merece castigo? MAR: Acho que só... deixa eu ver... o.. da segunda.

JUA (11 anos, 17 dias) – P: Você acha que alguma dessas histórias teve mentira? JUA: Só na... segunda, porque na primeira o menino não mentiu, ele só não sabia. P: E na segunda, por que foi mentira? JUA: Porque o menino sabia muito bem as ruas e ele quis zoar, e ele mentiu falando que a rua era pra lá. P: Você acha que algum desses meninos merece castigo? JUA: Só o da segunda história.

- Podemos dizer mentiras?

PODEMOS DIZER MENTIRAS?			
	(1) não se pode dizer mentiras porque é proibido pelos pais, adultos, etc., e deste modo, há punição	(2) a mentira é uma falta em si mesma, mesmo que não haja punição	(3) a verdade é necessária à reciprocidade e ao respeito mútuo, assim, a mentira torna-se uma quebra das relações
MAN (8 anos)	X		
MAE (7 anos)	X		
NOE (8 anos, 10 meses)	X (em transição)		
ANA (8 anos, 4 meses)			X
GUS (10 anos, 6 meses)	X		
PIE (9 anos, 2 meses)		X (em transição)	
GAB (10 anos, 4 meses)			X
PED (10 anos, 11 meses)	X		
LAY (10 anos, 10 meses)			X
DA (12 anos, 7 meses)		X	
LAU (12 anos, 3 meses)			X
ANC (12 anos e 11 meses)		X	
MAR (11 anos e 20 dias)			X
JUA (11 anos, 17 dias)			X
<b>TOTAL EM PORCENTAGEM</b>	<b>35,71%</b>	<b>21,43%</b>	<b>42,86%</b>

Respostas da primeira categoria:

MAN (8 anos) – P: você acha que a gente pode dizer mentiras? MAN: [balançou a cabeça que não]. P: Por que? MAN: Porque vai pra baixo. P: E se nossa mãe e nosso pai não se importasse se a gente dissesse mentira, a gente poderia mentir? MAN: [balançou a cabeça que

não]. P: Por que? MAN: Porque não é de Deus mentira. P: E se Deus não mandasse "pra baixo", a gente poderia mentir? MAN: [balançou a cabeça que não]. P: Por que? MAN: Porque mentir é do mal. P: O que acontece será quando alguém fala uma mentira pro outro? MAN: Vai pra baixo.

MAE (7 anos) – P: Bom, você acha que a gente pode dizer mentiras? MAE: Não. P: Por que? MAE: Porque Deus não gosta. P: E se Deus não se importasse que a gente mentisse, você acha que a gente poderia dizer mentiras? MAE: Não. P: Por que? MAE: Não sei. P: O que será que acontece quando uma criança mente pra outra? MAE: Ele está sendo castigado. P: E se não fosse castigado, poderia mentir? MAE: Não. P: Por que? MAE: Porque... Não sei.

NOE (8 anos, 11 meses) – P: Você acha que a gente pode dizer mentiras? NOE: Não. P: Por que? NOE: Porque mentir é feio. P: O que acontece quando a gente diz mentiras? NOE: A gente fica de castigo. P: E se a gente não ficasse de castigo, a gente poderia dizer mentiras? NOE: Não. P: Por que? NOE: Porque o certo não é mentir. P: Por que não é certo mentir? NOE: Porque mentira não é de Deus. P: E se Deus permitisse mentir, a gente poderia mentir? NOE: Não. P: Por que não? NOE: Eu não menti, só que não sei se os outros mentiram. P: Por que você não mentiria? NOE: Porque não é o certo.

GUS (10 anos, 6 meses) – P: Você acha que a gente pode dizer mentiras? GUS: [balançou a cabeça que não]. P: Por que? GUS: Porque é feio. P: E o que acontece quando alguém diz uma mentira? GUS: Fica de castigo. P: Vamos pensar: faz de conta que a gente morasse num lugar que não ficava de castigo se mentisse, aí você acha que poderia mentir? GUS: [balançou a cabeça que não] P: Por que? GUS: Porque senão depois que isso lá, a mãe ia bater tanto no filho. P: E se a mãe não batesse, poderia mentir? GUS: [balançou a cabeça que não] P: Por que? GUS: Não sei, só sei que não poderia. P: Alguém já te falou que não pode mentir? GUS: Minha mãe. P: Por que? GUS: Porque... Tipo assim, quando alguém pega meus carrinho, ela fala assim que eu não posso mentir, aí eu não minto, e ninguém pegou.

PED (10 anos, 11 meses) – P: Então você acha que a gente pode dizer mentiras? PED: [balançou a cabeça que não]. P: Por que? PED: Porque não é de Deus. P: O que acontece quando uma pessoa diz mentiras? PED: Fica castigado. P: Castigado por quem? PED: Por Deus. P: vamos supor que Deus não se importasse que as pessoas dissessem mentiras, elas poderiam dizer? PED: ... Não. P: Por que? PED: Por causa das mãe. P: O que acontece? PED: Porque senão a mãe bate. P: E se a mãe não batesse, poderia dizer ou não? PED: ... Não sei...

### Respostas da segunda categoria:

PIE (9 anos, 3 meses) – P: Você acha que a gente pode dizer mentiras? PIE: Não. P: Por que? PIE: Eu acho muito feio dizer mentiras. P: Por que você acha feio? PIE: Eu não gosto de mentira. P: O que acontece quando alguém diz mentira para o outro? PIE: Ou a pessoa fica triste, se for para a mãe você fica de castigo. P: E se não ficasse de castigo, você acha que poderia mentir para a mãe? PIE: Não. P: Por que? PIE: Porque se eu mentir para a minha mãe, ela não me deixou de castigo, eu merecia ficar de castigo. P: Por que você merecia, mesmo se ela não te deixou? PIE: Porque eu menti para ela.

DA (12 anos, 7 meses) – P: você acha que a gente pode dizer mentiras? DA: Não. P: Por que? DA: Porque mentir é feio. P: Por que é feio? DA: Ah, tipo assim, eu falar pra você “ah eu ganhei um celular”, aí depois no outro dia eu falo “ah é mentira, eu não ganhei um celular”, aí eu to mentindo pra você e mentir é feio.

ANC (12 anos e 11 meses) – P: Então você acha que a gente pode dizer mentiras? ANC: Acho que não. P: Por quê? ANC: Porque é errado e é feio. P: Mas o que você quer dizer quando você fala é feio? ANC: Fica feio pra pessoa mentir, por exemplo, uma pessoa bonita mentir, fica feio pra ela né, uma pessoa tão bonita mentindo, mesmo se... é feio! P: Entendi. Então, faz de conta que todo mundo pudesse dizer mentiras, ninguém seria castigado se dissesse mentiras, você acha que mesmo assim poderia mentir? ANC: Acho que mesmo assim não poderia mentir. P: Por que? ANC: Porque também ia ficar feio né... Apesar de todas as pessoas do mundo mentisse, provavelmente teria que ter uma que não ia mentir, que ia preferir escolher a verdade.

### Respostas da terceira categoria:

ANA (8 anos, 4 meses) – P: Então você acha que a gente pode dizer mentiras? ANA: Não. P: Por que? ANA: Porque as pessoas podem se perder, ir pra outro caminho, e também, se eu mentir... A minha prima acha que é a minha outra prima, aí ela vai brigar com ela sem ser culpa dela. As vezes a mentira... esqueci como que fala... P: Mas o que você está querendo dizer? ANA: Chateado! As vezes a mentira deixa a pessoa chateado...

GAB (10 anos, 4 meses) – P: Você acha que a gente pode dizer mentiras? GAB: Não. P: Por que? GAB: Porque é feio. P: E o que aconteceu quando a gente diz mentiras? GAB: Uma pessoa fica magoada. P: E se a gente vivesse num lugar onde só tivesse crianças, a gente

poderia dizer mentiras? GAB: Não. P: Por que? GAB: Porque os outros não gostam de mentiras.

LAY (10 anos, 10 meses) – P: Você acha que a gente pode dizer mentiras? LAI: Não P: Por que? LAI: Mentira é uma coisa muito grave. Minha mãe sempre falou assim que mentira tem perna curta. Que quando você mente, ela descobre rapidinho aí ela briga com a gente. P: Por, exemplo, se as mães não brigassem se mentisse, poderia mentir? LAI: Do mesmo jeito não. P: Por que? LAI: Porque você vai mentir para sua mãe? P: E mentir para o colega pode? LAI: Nem para ele. P: Por que? LAI: Ele é nosso colega, ele faz tudo para gente, aí não pode mentir para ele. P: O que acontece se a gente mente? LAI: Não sei. Aí ele não seria mais nosso amigo, ele fica de mal da gente.

LAU (12 anos, 3 meses) – P: Entendi. Então você acha que a gente pode dizer mentiras? LAU: Não. P: Por que? LAU: Porque a gente pode "tá" causando mal pra outra pessoa.

MAR (11 anos e 20 dias) – P: Então você acha que a gente pode dizer mentiras? MAR: Eu acho que não. P: Por quê? MAR: Porque, tipo assim, as vezes se a gente fala uma mentirinha bem pequenininha, pode dar um problemão, bem grande, depois, lá na frente. Aí por isso que acho que não é bom ficar falando mentiras. P: O que acontece será quando uma pessoa mente para a outra? MAR: Ah eu acho que, tipo assim, se uma pessoa mente pra outra, algumas mentiras pode dar problemão, algumas mentiras a pessoa vai ficar sabendo bem lá na frente, aí a pessoa vai ficar muito chateada com a outra que mentiu... acho que só, a mentira causa problemas e outras coisas.

JUA (11 anos, 17 dias) – P: Então você acha que a gente pode dizer mentiras? JUA: Não. P: Por quê? JUA: Porque mentiras, apesar de não ser de Deus, é muito trágico. P: Por que é trágico? JUA: Porque pode magoar pessoas. JUA: O que acontece quando alguém mente pra outra? JUA: Pode muitas vezes perder a amizade, pode perder pais, mães, e pode até ficar, tipo, isolado.

## **5.2 – Dados sobre as trocas simbólicas**

As crianças escolhidas para a entrevista sobre as trocas simbólicas se deram, então, com base nos nossos fatos. A partir da disponibilidade das crianças, tendo em vista que se passa em um contexto institucional de aula de pintura (pois algumas crianças faltam bastante, ou param de frequentar) e com os resultados das nossas análises, escolhemos NOE, GUS, PED, ANA, PIE e JUA. Abaixo segue uma tabela

elucidando a tendência do julgamento moral heterônomo das crianças, em que a porcentagem demonstra o quanto as crianças julgaram conforme os princípios heterônomos, de uma maneira geral, na entrevista:

TENDÊNCIA DO JULGAMENTO HETERÔNOMO DAS CRIANÇAS	
	Porcentagem de respostas voltadas ao realismo moral e heteronomia
MAN (8 anos)	50%
MAE (7 anos)	42%
GUS (10 anos, 6 meses)	42%
NOE (8 anos, 10 meses)	33%
GAB (10 anos, 4 meses)	33%
PED (10 anos, 11 meses)	25%
DA (12 anos, 7 meses)	25%
LAU (12 anos, 3 meses)	13%
PIE (9 anos, 2 meses)	8%
MAR (11 anos e 20 dias)	8%
LAY (10 anos, 10 meses)	8%
JUA (11 anos, 17 dias)	8%
ANC (12 anos e 11 meses)	8%
ANA (8 anos, 4 meses)	8%

As crianças NOE e GUS apresentaram uma tendência de julgamentos que mais se distanciaram da autonomia; ANA, PIE e JUA apresentaram uma tendência de julgamento voltados mais para autonomia. PED se encontra em uma situação intermediária.

A entrevista sobre as trocas simbólicas estão divididas em: (1) situação familiar; (2) situação brincadeiras entre crianças; (3) situação da instituição. Temos os seguintes dados:

- (1) Situação familiar – ajuda doméstica; hora do almoço/janta; hora da tarefa; sobre a escola.

Respostas que não demonstram trocas simbólicas:

NOE ( 8 anos, 11 meses) – é uma criança mais retraída. Durante as aulas de pintura passa grande parte do tempo observando outras crianças pintarem. Mora com a mãe, avó e tio. Tem duas irmãs por parte de pai. Mãe e tio trabalham. Estuda no período da manhã e na parte da tarde fica com a avó. Mãe chega do trabalho no fim da tarde. Durante o almoço, almoça sozinha e na janta, jantam juntos.

P: Lá na sua casa, você ajuda em alguma coisa, ou não? NOE: De vez em quando eu ajudo, vou lavar a louça. P: E como que é quando você vai ajudar? NOE: Ah eu acho legal. P: E por que é só de vez em quando que você ajuda? NOE: É que.. é.. que de vez em quando eu chego e tem tarefa pra fazer, aí minha vó, ela não deixa eu ficar sem fazer, porque eu gosto de fazer só de noite. E ela não deixa, então eu ajudo quando não tem ONG, quando não tem nada pra mim fazer. P: Ela que manda você lavar ou você que vai sozinha? NOE: Ela nem sabe, né, quando eu vou começar lavar, mas quando eu quero, dá na minha cabeça de eu lavar, eu vou lá, sem ela ver, e começo a lavar. P: E quando ela vê que você lavou, o que ela faz? NOE: hum.. Ela fica meio brava. P: Por quê? NOE: Porque ela não gosta que os outros faz as coisa pra ela. P: Você acha que é importante fazer isso? NOE: Sim. P: Por quê? NOE: Por causa que é menos coisa pra minha avó fazer. P: E se, por exemplo, um dia que você tiver lavando, você quebra um copo, o que acontece? NOE: minha vó briga. P: Por quê? NOE: Por causa que ela não gosta que "coisa"... P: Mas aí você tem a chance de explicar? NOE: Sim... P: E aí? NOE: Ela ia brigar. P: Mesmo se fosse sem querer? NOE: Sim.

P: Na hora do almoço, quem almoça com você? NOE: No dia de ONG é só eu mesmo e meu tio, porque ele almoça pra trabalhar. Porque minha vó só almoça lá pelas duas horas... P: E na hora da janta, todo mundo janta juntos? NOE: Não, meu tio não, mas minha vó e minha mãe sim. P: Entendi. E vocês conversam na hora da janta? NOE: Não... P: Por quê? NOE: Por que minha vó não gosta. P: Se você quiser falar alguma coisa, o que acontece? NOE: Eu falo ué.. P: E aí? NOE: Não acontece nada...

P: E na hora da tarefa, alguém te ajuda? NOE: Não, eu procuro me "coisar" sozinha.. P: E quando você não entende a tarefa? NOE: Eu peço pra minha mãe. P: E ela te ajuda? NOE: [balançou a cabeça que sim]. P: Como? NOE: Falando o que eu tenho que fazer.

P: Você conta alguma coisa que aconteceu na escola pra sua mãe? NOE: Não.. Por enquanto não aconteceu nada não, quando acontece também eu falo. P: O que, por exemplo, você fala?

NOE: ... Ah, quando alguém fala comigo de um jeito que não gosto.. P: E se, por exemplo, quando aconteceu um negócio super legal na escola, você conta pra sua mãe? NOE: [balançou a cabeça que sim]. P: E ela faz o quê? NOE: Nada. Fica feliz. P: E ela fala alguma coisa, ou não? NOE: ... Fala. P: O quê? NOE: Ah.. ela fala parabéns.

GUS (10 anos, 6 meses) – é um pouco tímido. Durante a aula de pintura faz conforme as ordens da professora. Sempre pede ajuda à ela. Mora com a mãe e um irmão mais velho. A mãe trabalha. Estuda no período da tarde. Não tem horários para as refeições.

P: E lá na sua casa, você precisa ajudar em alguma coisa? GUS: Preciso. P: Você ajuda em quê? GUS: Eu lavo louça. P: E que mais? GUS: Dou comida pros cachorros. P: E como você sabe que tem que lavar louça? GUS: Porque minha mãe manda. P: E se um dia você não quiser lavar louça? GUS: Eu fico de castigo. P: E se, ao invés de lavar louça, você quer, por exemplo, varrer a casa, você pode falar pra ela que você quer trocar? GUS: Não, não posso, ela não deixa. P: E se um dia você não quiser dar comida pro cachorro? GUS: Eu fico de castigo.

P: E quando você tem alguma tarefa, alguém te ajuda, ou não? GUS: Quando eu peço, ajuda. P: E se um dia você não fizer tarefa, alguém fica sabendo? GUS: Se eu não fizer tarefa... ah.. não liga não... Se eu não fiz tarefa é que eu não sabia. P: Mas você fala pra sua mãe que não fez? GUS: Falo... P: E ela faz o quê? GUS: Não briga nada... só falo que não entendi a tarefa. P: E ela não briga? GUS: [balançou a cabeça que não]. P: Entendi. E você e seu irmão, vocês fazem alguma coisa juntos em casa? GUS: ... Eu só faço uma coisa junto com ele, que ele me leva lá no ponto de "busão". P: E quando vocês estão indo pro ponto, vocês conversam sobre alguma coisa ou não? GUS: Não...

P: E na escola, se acontece alguma coisa legal, você conta pra alguém? GUS: Conto pra minha mãe, ela já foi resolver umas coisas que aconteceu lá na escola. P: O que por exemplo? GUS: Os menino fica me zoando na escola. P: E aí? GUS: Minha mãe já foi lá e já tem um monte de funcionário olhando. P: E se um dia, por exemplo, você ganhar uma nota super legal na escola, você conta pra sua mãe? GUS: Uhum. P: E ela fala o quê? GUS: Parabéns. P: E ela pergunta se você tá indo bem na escola, ou não? GUS: Não... Só as vezes.

PED (10 anos, 11 meses) – é bastante tímido. Faz sua pintura, na maioria das vezes, calado até o fim da aula. Sempre que precisa, chama a professora. Mora com a mãe, o padrasto e dois irmãos, um mais velho e uma mais nova. A mãe e padrasto trabalham. Estuda no período da tarde. Fica em casa com os irmãos. A reunião entre todos acontece no almoço.

P: E lá na sua casa, você ajuda em alguma coisa? PED: Ajudo. P: O que você faz? PED: Varro o chão e passo pano. P: E como você sabe que tem que fazer isso? PED: Porque minha mãe manda, porque ela vai trabalhar. P: E se um dia, por, exemplo, ao invés de passar pano você quer lavar louça, você pode? PED: Posso. P: E como você faz? PED: Ah, eu lavo e falo pro meu irmão passar. P: E ele deixa? PED: Deixa. P: E você e seu irmão e irmãzinha fazem alguma coisa juntos? PED: Não. P: Por quê? PED: Ah não sei, ela faz uma coisa e eu faço outra.

P: E todo dia tem horário certo pro almoço e pra janta? PED: Tem. P: E durante o almoço vocês conversam? PED: Não. P: Por quê? PED: Ah porque não.

E quando você precisa fazer tarefa, alguém te ajuda? PED: Meu irmão. P: Todos os dias? PED: Não, tem vez que... Agora que eu to na outra escola, não dá tarefa de vez em quando.

P: E quando que ele te ajuda? PED: Só quando eu preciso. P: Como você faz quando precisa de ajuda? PED: Eu peço pra ele me ajudar. P: E o dia que você não quiser fazer tarefa? PED: Aí eu não faço. P: E a sua mãe ou seu irmão ficam sabendo? PED: Não. Eu faço na escola. P: A sua mãe pergunta se você tem tarefa? PED: [balançou a cabeça que sim]. P: E ela pergunta se aconteceu alguma coisa na escola? PED: Eu abro meu caderno e mostro pra ela. Aí não tem tarefa...

P: E se algum dia aconteceu alguma coisa na escola, você conta pra sua mãe? PED: [balança a cabeça que sim]. P: E o que ela fala? PED: Ah ela fala que... vai lá. P: E se um dia aconteceu uma coisa super legal, a professora te deu uma nota boa, você conta pra ela? PED: [balançou a cabeça que sim]. P: E ela fala o que? PED: Ah ela fala que tá bom.

Respostas que demonstram trocas simbólicas:

ANA ( 8 anos, 4 meses) – é uma criança comunicativa, calma. Na aula de pintura não conversa, faz tudo conforme as ordens da professora, porém já foi pega pintando com os dedos, onde levou uma bronca. Mora com o pai e a madrasta, tem dois irmãos que moram com a mãe. O pai trabalha, a madrasta não. Durante a semana, seu pai a leva para a casa da avó para ir para a escola, no período da tarde. O almoço é feito na casa da avó, a janta na casa do pai. Aos finais de semana passa em sua casa, mas algumas vezes vai para a casa da mãe.

P: Na sua casa, você faz alguma coisa pra ajudar? ANA: É... eu passo pano e vou varrer, quando minha madrasta deixa. P: E como é? Por que você passa pano e varre? ANA: Porque eu não to fazendo nada... E ninguém brinca comigo, aí eu fico.. não to fazendo nada, aí ela ta lavando louça, aí eu vou varrer e passar o pano. P: Todas as vezes ela deixa? ANA: [balançou a cabeça que não]. P: Por que tem vezes que ela não deixa? ANA: não sei... acho que porque

ela não quer que eu passo. P: Entendi. E lá na sua mãe, você ajuda em alguma coisa? ANA: Na minha mãe, ela não fica muito lá, só no domingo que eu venho pra cá. No sábado meu irmão fica comigo, meu irmãozinho fica comigo sozinho, e meu irmão mais velho, que sai. P: E quantos anos seu irmão tem? ANA: Um. P: Então você fica cuidando dele? ANA: [balançou a cabeça que sim]. P: E como você cuida dele? ANA: É muito difícil dar as coisas pra ele, porque eu não posso mexer em fogo, mas eu posso mexer em fogo pra fazer, tipo, ovo pra mim comer, só que ele não pode, por isso que eu pego a margarina e passo no pão, aí deixo na chapa pra ele comer. P: E se, por exemplo, quando você estiver arrumando, você quebrar alguma coisa, o que acontece? ANA: Um dia eu quebrei um copo, só que a minha mãe não ficou brava comigo. P: O que ela fez? ANA: Ela falou assim “ah tá, foi sem querer, mas mesmo assim, nunca faz mais isso”. P: E se um dia você quebrar um copo enquanto estiver ajudando sua madrastra, o que será que acontece? ANA: Nunca aconteceu. Um dia meu irmãozinho quebrou a jarra de casamento do meu pai e dela, aí ela ficou brava com meu irmão e falou assim “Enzo não acredito que você fez isso”, ele nem tinha um ano... Ela não ficou tão brava, porque ele ainda é novo, não sabe o que aconteceu. P: E na sua vó, você ajuda? ANA: [balançou a cabeça que sim]. P: O que você faz? ANA: Eu ajudo minha prima. P: Você ajuda em quê? ANA: Limpar a casa. P: O que você faz? ANA: Eu vou passando vassoura na frente e ela passa atrás. P: E por que você ajuda ela? ANA: Pra nós brincar, porque quase nem dá tempo. P: Você acha que é importante isso que você faz? ANA: [balançou a cabeça que sim]. P: Por quê? ANA: Porque senão, se nós não terminarmos tudo rápido não dá pra nós brincar...

P: na hora do almoço, vocês almoçam juntos, todo mundo? ANA: [balançou a cabeça que sim]. P: E vocês conversam na hora do almoço? ANA: Não muito. P: Por quê? ANA: Não sei, meu pai fica conversando com ela não sei sobre o quê, aí eu como, depois tiro a mesa depois que eles terminam, aí sempre eu pego um copo d'água e sento no sofá e fico assistindo tv. . P: E vocês almoçam juntas na sua vó? ANA: Não, minha vó não come, e minha prima come no sofá. Porque não tem mesa grande pra caber todo mundo.

P: E quando tem uma tarefa da escola? ANA: Quando eu chego, às vezes... igual ontem, eu fiz na minha avó, ontem eu fiz a tarefa inteira na minha avó, e um dia eu faço no meu pai. Um dia na minha avó, um dia no meu pai. P: E a sua avó te ajuda a fazer tarefa? ANA: Minha avó e meu avô. P: Como eles te ajudam? ANA: Eles tipo.. eles me ajuda por causa das conta. Tem continha, sabe, conta de dividir, conta de menos, conta de mais... P: E seu pai, te ajuda? ANA: Não, tipo... Se for uma tarefa facinha, só pra mim escrever, aí eu faço sozinha. Igual, quando um dia a professora falou assim: "escreva o seu primeiro dia de aula", aí eu escrevi dez linha. P: E aí alguém te ajudou, ou não? ANA: [balançou a cabeça que não]. Eu só perguntei as palavra. P: E quem te ajudou? ANA: Eu perguntava e meu pai achava que era ele, e era a vivian, aí os dois respondia. P: E se um dia você não fizer tarefa alguém vai ficar

sabendo? ANA: Meu pai fica, aí ele fala pra mim fazer. Mesmo assim que tá de noite ou de dia ele fala pra mim fazer. P: E ele pergunta se você tem tarefa, ou não? ANA: Pergunta. Aí eu falo que já fiz na minha avó, ou falo que já vou fazer. P: E quando você não quer fazer tarefa? ANA: Quando eu não quero fazer tarefa, eu falo pro meu pai, aí ele fala pra eu fazer, aí eu fico na minha cama.

P: E quando acontece alguma coisa na escola, você conta pra alguém? ANA: Pro meu pai, um dia um menino falou um negócio que eu esqueci pra mim aí eu falei pro meu pai. E a rua, assim, eu e a Kauane tava indo embora, aí o menino ficou xingando eu... P: E você falou isso pra alguém? ANA: Falei, aí meu pai falou que é menino besta que faz isso. P: E se acontece uma coisa super legal você conta pra alguém? ANA: na verdade quando eu contei, meu pai falou assim “ah tá, foi legal?”, porque um dia, no dia das crianças, teve pula pula, teve aquela brincadeira de cotonete, aí teve um monte de brincadeira, aí eu falei assim pro meu pai, aí ele falou assim “ah foi legal? Então podia ter todo dia na sua escolinha né?”.

PIE (9 anos, 3 meses) – é bastante comunicativa, simpática. É uma aluna dedicada e obediente, está sempre consultando a professora sobre a pintura, mas conversa com as outras crianças, oferecendo ajuda, falando sobre a pintura. Mora com a mãe, padrasto, avó e seu marido, e tio. É filha única. Estuda no período da manhã. Durante o dia fica com o tio, que no momento não trabalha, os outros trabalham. A reunião entre todos acontece na janta.

P: na sua casa, você ajuda em alguma coisa? PIE: Sim. P: O que você faz? PIE: Todo dia eu lavo a louça e arrumo meu quarto. P: E como você sabe que tem que fazer isso? PIE: Porque quando minha vó tinha feito esse combinado comigo, e eu comecei a fazer assim por diante, não comecei a esquecer. P: Então foi a sua avó que combinou com você? PIE: Sim, minha vó e minha mãe. Pra ajudar ela porque ela chega muito tarde do trabalho. P: E o dia que você não quer lavar louça? PIE: Não posso. P: E se um dia você não quiser lavar louça, você quiser lavar a calçada, você pode? PIE: Posso. Eu troco com a minha vó. Eu lavo a calçada e ela guarda a louça. P: E quando ela combinou com você de lavar louça e arrumar seu quarto, como foi esse combinado? PIE: Normal. Mas com o tempo ela resolveu mudar um pouco. Ela falou assim que cada mês eu ia ganhar R\$ 50 reais. P: E você que escolheu lavar louça ou ela que colocou pra você? PIE: Ela que colocou pra mim. P: E você queria lavar louça? PIE: Aham, porque quando tá calor eu gosto de mexer com água. Mas mesmo assim, falado de lavar a calçada, mesmo assim eu lavo a calçada, lavo a louça e arrumo meu quarto. P: E se, por exemplo, quando você tiver lavando louça, você quebrar alguma coisa, o que acontece? PIE: Eu falo pra minha mãe. P: E aí? PIE: Ah... Ela só... fala assim que eu tenho que prestar mais atenção.

P: Você almoça junto com alguém? PIE: Com a minha vó, com minha mãe e meu padrasto. P: Entendi. E na hora do almoço, vocês conversam? PIE: A gente não conversa muito não. P: E na hora da janta, vocês jantam juntos? PIE: Sim, aí a gente já conversa um pouco, minha mãe conversa do trabalho, essas coisas, como foi o dia dela e minha vó também. P: E você conversa também? PIE: Converso sobre a escola, dia de segunda e quarta eu falo um pouco sobre o sapateado...

P: E na hora de fazer tarefa, você faz tarefa? PIE: Eu sempre faço tarefa sozinha, e quando eu fico com dúvida, quando minha mãe chega do trabalho ela me ajuda. P: E se um dia, por exemplo, você não fizer tarefa? PIE: Não sei... P: Algum dia você não fez? PIE: É... foi na semana passada, eu tinha anotado em dezembro a tarefa e não tinha percebido, aí eu fiquei procurando "ué não tem mais tarefa de matemática", aí eu falei que só tinha de português, aí quando chegou lá tinha de matemática... P: E aí, o que aconteceu? PIE: Ah a professora só colocou que não fez a tarefa. P: E o que aconteceu em casa? PIE: Minha mãe só falou assim que eu deveria ter prestado mais atenção.

P: A sua mãe pergunta o que aconteceu na escola? PIE: Sim. O que ela pergunta? PIE: Ela pergunta se eu fui bem, se eu entendi as coisa que a professora passou...O que eu fiz lá na escola... P: E se acontece alguma coisa que não foi legal na escola...? PIE: Eu falo. P: E aí? PIE: Ela fala... por exemplo, se eu tirar uma nota baixa ela fala assim que eu tenho que melhorar, prestar mais atenção...

JUA (11 anos, 1 mes) – é comunicativa, extrovertida. Sempre conversa na aula de pintura; é, bastante vezes, chamada sua atenção. Mas sempre faz as pinturas com dedicação. Mora somente com a mãe. Mãe faz “bicos”. Estuda no período da tarde. Fica em casa sozinha. Não tem horários para as refeições.

P: Você ajuda alguma coisa na sua casa? JUA: Uhum. P: O que você faz? JUA: É.. eu lavo roupa, limpo meu quarto, limpo a cozinha, lavo banheiro e tem vez que eu limpo o quarto dela. P: E como você sabe que tem que lavar louça, limpar... JUA: É porque... Tem vez que a minha mãe, ela tá muito cansada porque... Quando nós vai pra igreja, tem muita reunião, aí ela vai pra igreja e volta muito tarde, aí quando eu vejo que ela acorda muito tarde aí eu já vou lavando a louça e limpando a cozinha. P: E quando ela vê que você já está limpando, ela fala alguma coisa? JUA: Às vezes ela fala "parabéns", ou às vezes ela fala que a gente vai... quando ela vê que eu tô limpando a cozinha, ela fala que a gente vai tomar sorvete, ou a gente vai tomar açaí... alguma coisa assim. P: E se algum dia você não quiser fazer, não quiser limpar? JUA: Eu falo pra ela que tô cansada, aí ela fala que tudo bem, aí ela fala pra eu limpar meu quarto.

P: P: E tem horário pra almoço e janta? JUA: Não. P: Quem faz o almoço? JUA: Tem vez que é eu, tem vez que é ela. P: Como acontece? JUA: Quando eu tô com bastante fome, aí eu vou lá e faço. Tem vez que eu faço macarrão, tem vez que eu faço arroz... P: E é quando ela não tá em casa, ou quando ela tá em casa você faz também? JUA: Quando ela não tá em casa e quando ela tá em casa também.

P: E na tarefa da escola, ela te ajuda? JUA: Uhum. P: Todas as vezes? JUA: Todas as vezes. P: E como que é? JUA: É que toda vez que eu chego da escola ela pega meu caderno pra olhar. Pra vê se tem tarefa, pra vê se eu fiz as coisas e pra vê se tem bilhete. P: E se um dia você não quiser fazer tarefa, o que acontece? JUA: Tem vez que ela vai lá na escola e pergunta pra professora porque eu não fiz, ou tem vez que ela chama minha irmã pra poder fazer pra mim.

P: Quando acontece alguma coisa na escola, você conta pra sua mãe? JUA: Quando alguém "mexe" comigo eu não falo. P: Por quê? JUA: Porque eu tenho medo dela ir na escola. P: E quando acontece uma coisa legal, você fala? JUA: Aham. P: Por exemplo, coisas de "namoradinho", você fala com ela? JUA: Aham. P: E ela fala o quê? JUA: Ela fala que eu ainda não tenho idade para namorar.

- (2) Situação – brincadeiras entre crianças

Respostas que não demonstram trocas simbólicas:

NOE (8 anos, 11 meses) – você gosta de brincar? NOE: Aham. P: Do quê? NOE: De qualquer coisa. P: E do que você mais brinca? NOE: De pega-pega e de esconde-esconde. P: Aonde? NOE: Aqui na ONG, na escola não dá por causa do diretor, só em educação física. P: E aqui na ONG você brinca com quem? NOE: Com uns amigo. P: E você brinca mais de pega-pega, ou esconde-esconde? NOE: Mais de pega-pega. P: E como é a brincadeira de pega-pega? NOE: É... é... é..., tipo, você vai ter que correr do pegador, e quando o pegador te... é... aí você tem que correr o mais rápido possível pro pegador não te pegar. P: E se o pegador pegar? NOE: Não acontece nada. P: Entendi. NOE: Não! Acontece sim! Aí a pessoa que ele pegou vai ser o pegador. P: Ah entendi. E se acontece, por exemplo, com uma criança, o pegador pegar ela e ela falar que não pegou, ela querer trapacear, o que acontece? NOE: ... Bom, é que quando eu brinco, tem gente olhando, então a pessoa fala que pegou. P: Quem fala que pegou? NOE: Até eu já fiz isso também... P: Já? E o que aconteceu? NOE: Aí o pegador falou que tinha pegado, aí eu fui a pegadora. P: Você tentou trapacear? NOE: [balançou a cabeça que sim]. P: E aí? NOE: Os meus outros amigos estavam olhando pro lado do pegador, então, o pegador tava mais perto de mim, aí os meus amigos viu me pegando, aí

falou que tinha pegado. P: E você acha que teria outro jeito de se brincar de pega-pega? NOE: .. hum.. Rela congela.. P: Como que é? NOE: Tem um pegador também, e quando o pegador te pegar, você tem que ficar parado no lugar que ele te pegou, aí a pessoa que o pegador não pegou ainda, tipo, o pegador pegou a pessoa, aí a pessoa tem que parar fingindo que é um gelo, aí a outra pessoa que o pegador ainda não pegou vai ter que tentar passar pelo pegador e descongelar a pessoa que ele congelou. P: Entendi. E quando vocês estão brincando de pega-pega e você quer brincar de rela-congela, você fala com seus amigos? NOE: Ah.. eu brinco mais do que eles pedem. P: Por quê? NOE: ... Ah, não sei..

GUS (10 anos, 6 meses) – P: E você gosta de brincar? GUS: Uhum. P: Do que você gosta de brincar? GUS: [pensou um pouco] de esconde-esconde. P: Aonde você mais brinca de esconde-esconde? GUS: Na frente da minha casa. P: Com quem? GUS: Com A JUA, é... com meus sobrinhos. P: E como é a brincadeira de esconde-esconde? GUS: Uma pessoa conta e você vai se esconder. P: E como você sabe que tem que jogar desse jeito? GUS: Ah... eu sei porque eu já nasci sabendo. P: E se algum dia, por exemplo, algum coleguinha trapacear, o que acontece? GUS: Ele vai contar. P: Como você sabe que ele vai contar se ele trapacear? GUS: Porque... porque.. é regra. P: E quem fez essa regra? GUS: Eu não sei... P: E você acha que tem outro jeito de jogar esconde-esconde? GUS: Não.

PED (10 anos, 11 meses) –P: Na sua casa, você brinca? PED: De vez em quando só. P: Você brinca do quê? PED: Ah não sei, tem vez que eu jogo bola... com meus amigos... P: da onde? PED: Da rua. Meu amigo que mora, tem minha casa, mais pra baixo. P: E qual lugar mais você brinca? PED: Na rua. P: E na rua você brinca com quem? PED: Com os moleque. P: Você gosta de brincar mais na sua casa ou na rua? PED: Na minha casa. P: E você brinca do quê na sua casa? PED: De futebol. P: Com quem? PED: Com meu amigo, eu chamo ele. P: E como é a brincadeira que vocês jogam? PED: Ah tem vez que nós fica.. chutando um pro outro. P: Entendi. E se alguém chuta errado, acontece alguma coisa? PED: [balançou a cabeça que não]. P: E se um dia você quiser brincar de outra coisa, o que você faz? PED: Ah eu falo pra eles. P: E eles falam o quê? PED: Ah fala que tá bom. P: Sem ser de bola, você brinca do quê? PED: Esconde-esconde e pega-pega. P: E se no esconde-esconde alguém trapacear, o que acontece? PED: Nada. P: Vocês continuam brincando? PED: Aham. P: E você acha que tem outra maneira de brincar de esconde-esconde? PED: ... Não.

Respostas que demonstram trocas simbólicas:

ANA (8 anos, 4 meses) - P: E a Luíza, é sua amiga? ANA: Ela sempre brinca comigo, ela me chama, nós fica conversando. P: Quantos anos a Luíza tem? ANA: Doze. P: E do que vocês mais brincam? ANA: Na verdade nós gosta de ficar fazendo as coisas com cola quente, fazer artesanato.. P: E quando vocês estão fazendo artesanato, vocês conversam? ANA: [balançou a cabeça que sim]. P: Do quê vocês conversam? ANA: Nós fica... Um dia ela fez um negócio no papelão, um estojo, aí eu falei “será que vai dar certo?”, nós fica conversando do quê que é, se vai dar certo, ou não vai... [Brincadeiras na escola] P: E como brinca de rela-congela, por exemplo? ANA: Você rela na pessoa e ela congela. P: E como faz pra descongelar? ANA: Outra pessoa que tá livre tem que relar nela. P: Entendi. E quem te ensinou a brincar? ANA: Lá, na escola. Um dia eu não sabia brincar, aí todo mundo foi brincar, aí eu falei "como que brinca?", aí eles falou assim "você rela na pessoa, aí ela fica parada, aí se tiver outra pessoa livre, aí ela tem que relar em você, pra você descongelar." P: Entendi. E se, por exemplo, você congela um coleguinha, e aí ele trapaça, finge que você não relou nele e continua correndo, o que acontece? ANA: Aí eu não sei... aí nós fala, e agora eu vou falar que quem não fingir que não pegou, aí vai ter que sentar na calçada até nós termina de brincar, aí que ele vai brincar de novo. P: E já aconteceu isso? ANA: não, ninguém fez isso. Mas se começar a fazer isso, aí eu vou falar. P: Entendi. Você acha que tem outro jeito de brincar de rela-congela? ANA: não sei. P: E você gosta de brincar com quem na escola? ANA: Com a Patricia e o Vitor. P: E vocês brincam de mais coisa? ANA: Na aula de educação física nós brinca de pega pega na linha. P: Quem escolhe o que vocês vão brincar? ANA: O professor. P: E se eu dia o professor falar pra brincar de rela congela mas você quer brincar de pega pega na linha, o que acontece? ANA: Mas eu falo assim “professor mas eu quero brincar de pega pega na linha”, mas ele não deixar aí eu vou brincar de rela congela. P: Se eles te chamam pra brincar e você não quer, o que você faz? ANA: Eu falo assim "hoje eu não quero brincar".

PIE (9 anos, 3 meses) – E do que você mais gosta de brincar? PIE: Eu gosto de pintar e desenhar e jogar “pé na lata”. P: E você faz isso aonde? PIE: "Pé na lata" eu costumo fazer mais na escola. E pintar e desenhar eu faço na casa da minha mãe. P: E quando você tá pintando e desenhando você faz sozinha? PIE: Sim. P: E depois, você mostra pra alguém? PIE: Mostro, pra minha mãe e pra minha vó. P: O que elas falam? PIE: Que é bonito. P: Elas conversam com você sobre o desenho, ou não? PIE: É.. algumas coisas elas conversam. P: O que, por exemplo? PIE: Fala assim "ah você poderia pintar aqui de tal cor", "você pode fazer mais enfeite", me dá algumas dicas. P: E como é a brincadeira "pé na lata"? PIE: É assim, tem dois jeito, que eu brinco de vez em quando lá na minha casa com uns amigo meus... É.. o primeiro jeito é que fica uma garrafa de dois litros lá no meio de algum lugar e você tem que

contar até qualquer número, e as pessoas vão se esconder. Aí pra você se salvar, você tem que chutar a garrafa. Aí vai outra pessoa. Aí o outro jeito é que você joga a garrafa e uma pessoa pega a garrafa e volta de costas, enquanto as pessoas vão se esconder. Aí a pessoa, de vez de chutar a garrafa, ela tem que a garrafa e jogar de novo, pra continuar jogando. P: E quem ensinou você a jogar desse jeito? PIE: A minha professora de educação física. P: E se alguém quiser trapacear, como que faz? PIE: Ah... não vai brincar. P: Como é decidido isso? PIE: A gente sempre tem uma regra, quem trapacear vai ficar uma rodada sem brincar. P: E se quando vocês estiverem jogando "pé na lata" você quiser brincar de outra coisa...? PIE: Eu falo "gente vamo mudar a brincadeira, se quiser a gente pode brincar de esconde esconde, pega-pega..." P: E aí o que acontece? PIE: Aí eles se decidem lá, se não quiserem a gente continua o "pé na lata". P: E como decidem? PIE: Fazendo votação.

JUA (11 anos, 1 mes) – P: Você brinca bastante? JUA: Brinco. P: Aonde? JUA: Tem vez que eu brinco na rua, tem vez que eu brinco dentro de casa mesmo. P: Com quem você brinca dentro de casa? JUA: Brinco com a minha prima e com a minha irmã que tem 23 anos, e com as minhas amigas. P: E na rua, você brinca do quê? JUA: Tem vez que eu brinco de pega-pega, "tamaré", de "polícia e ladrão"... P: Você brinca com quem na rua? JUA: Com o GUS, com o irmão do GUS, com um monte de gente... P: Do que você mais gosta de brincar? JUA: De "polícia e ladrão". P: E como é a brincadeira de "polícia e ladrão"? JUA: É de seis pessoas, aí três é polícia e três é ladrão, aí a polícia tem que tentar pegar o ladrão, aí se o ladrão mata a polícia, a polícia morre. P: E quem te ensinou a brincar? JUA: Acho que foi minha mãe... P: E você gosta de brincar desse jeito? JUA: Aham. P: Você acha que tem algum outro jeito de brincar de "polícia e ladrão"? JUA: Tem. Tem o que é "polícia, ladrão e vítima". Que é de papelzinho, que escreve três polícia, um ladrão e três vítima. Aí escreve o nome, aí a polícia... se o ladrão... não, não é ladrão não, é assassino, se o assassino pisca pra polícia, a polícia tem falar "morri", ou pra vítima. Aí se a polícia pegar, tem que falar "parado em nome da lei". P: E quando você quer brincar de um jeito ou de outro jeito, o que você faz? JUA: Eu falo. P: E aí as crianças fazem o quê? JUA: Tem vez que elas brinca. Tem vez que a maioria concorda e tem vez que a maioria não gosta. P: E quando a maioria não concorda? JUA: Aí a gente brinca de outra brincadeira. P: E quando alguém quer "roubar", enganar, na brincadeira, quer trapacear? JUA: Aí a gente fala que tem que sair da brincadeira por duas rodadas. P: Já aconteceu isso? JUA: Não. P: E como você sabe que tem que sair da brincadeira por duas rodadas? JUA: Por causa que, se trapacear, aí tem que sair. Porque se continuar, vai trapacear mais, aí vai estragar a graça. P: Como você sabe essa regra? JUA: Nós que inventou.

- (3) Situação institucional – planejamento, execução e reflexão sobre as atividades.

Respostas que não demonstram trocas simbólicas:

NOE (8 anos, 11 meses) – P: E aqui na aula de pintura, você gosta? NOE: Uhum. P: Muito ou pouco? NOE: Muito. P: Por que você gosta muito? NOE: Ah porque eu faço tipo uma aula, assim, com as minha mãos, é.. mexe com a cabeça.. P: Mexe o que com a cabeça? NOE: ah.. você tem que aprender as coisas, fazer as coisas direito... P: E você gosta disso? NOE: Ah... mais ou menos... P: E da aula de pintura, então, você gosta? NOE: Uhum. P: E você fica sabendo a pintura que vai fazer no dia? NOE: Só quando eu chego e eles dá. P: E a pintura que tá lá, já tem as cores né, e se você quiser mudar as cores, você pode? NOE: Você tem que pedir pra professora P: E ela deixa, será? NOE: De vez em quando deixa, de vez em quando não. P: Quando será que ela não deixa? NOE: Tipo hoje, tipo, se você falar.. se o urso for marrom claro, aí você fala que quer pintar de marrom escuro, ela fala que sim, se for cor de urso, se tiver urso dessa cor, e se não tiver ela fala que não. P: Se falar que quer pintar o urso de verde, ela deixa? NOE: Não. P: E se um dia você vem pra aula de pintura, mas você não quer fazer, você pode? NOE: Não. P: A professora sempre fala que não pode conversar na aula, e se conversa o que acontece? NOE: Ela briga. P: E você conversa com seus colegas sobre o que vocês estão pintando? NOE: ... não... P: Se você precisa de ajuda, o que você faz? NOE: Peço pra professora. P: E se você vê um coleguinha que está com dificuldade, o que você faz? NOE: ... Pergunto o que ela tá precisando. P: E você ajuda ou você chama a professora? NOE: ... Ajudo. P: E quando termina a aula, a professora conversa com vocês sobre o que vocês fizeram na aula? NOE: Não. P: Você acha que tem outra maneira de fazer as pinturas? NOE: Acho que sim, mas a mais legal é essa. P: Mas você acha que vocês poderiam pintar numa tela ou numa camiseta... ? NOE: Sim, igual essa [mostrando a sua camiseta]. P: Quando você quer pintar em outro lugar, você pode falar pra ela? NOE: Bom, ela não deixa. Se for pedir pra ela, ela não deixa.

GUS (10 anos, 6 meses) – P: E na aula de pintura, você gosta? GUS: Uhum. P: Bastante ou pouco? GUS: Bastante. P: E porque você gosta dessa aula? GUS: ... Sei lá, só gosto. P: Entendi. E você fica sabendo a pintura que vai fazer no dia? GUS: Só quando eu chego. P: E se um dia você não quiser pintar aquela pintura, você pode falar pra professora? GUS: ... Uhum. P: O que ela fala? GUS: Eu só peço ajuda na hora de pintar. P: E você pede ajuda pra algum colega? GUS: Não. P: Por quê? GUS: Porque não, só pra professora mesmo. P: E se você quiser pintar de cor diferente que está na pintura, você pode pintar? GUS: [balançou a

cabeça que não] P: A professora deixa ou não deixa? GUS: Não deixa. P: E depois que vocês terminam de pintar, a professora conversa sobre a pintura? GUS: [balançou a cabeça que não]. P: E quando você termina de pintar, o que acontece com a sua pintura? GUS: Guarda... P: E você sabe o que acontece com as pinturas que guardam? GUS: Vende. P: E você gostaria que fosse diferente a aula de pintura? GUS: Não. P: Por quê? GUS: Porque não. P: Você gosta do jeito que é? GUS: Aham. P: A professora sempre fala que não gosta de conversa né, quando algum coleguinha conversa, o que ela faz? GUS: Briga. P: Como ela briga? GUS: Só fala pra parar.

PED (10 anos, 11 meses) – P: E aqui na aula de pintura, você gosta? PED: [balançou a cabeça que sim]. P: Por que você gosta? PED: Porque é legal. P: O que você faz que você gosta? PED: Fico pintando. P: E você fica sabendo a pintura que vai pintar no dia? PED: Não. P: E se um dia você não quiser pintar, você pode falar que você não quer pintar? PED: É.. eu falo mas eu pinto. P: Por quê você pinta? PED: Ah porque sim. P: E será que um dia você falar que não quer, será que a professora deixa você não pintar? PED: [balançou a cabeça que não]. P: E se você quiser mudar a cor da pintura, pode? PED: Pode. P: A professora briga? PED: [balançou a cabeça que não]. P: A professora sempre fala que não gosta de conversa, se as crianças conversaram, o que ela faz? PED: Ela fala pra ficar quieto. P: E você conversa com o colega sobre o que estão pintando? PED: [balançou a cabeça que sim]. P: O que, por exemplo? PED: Ah fico conversando. P: Sobre a pintura? PED: Sobre outras coisas. P: Se você precisa de ajuda, você chama o colega pra te ajudar? PED: Tem que chamar a professora. P: E se você ver que o colega está precisando de ajuda, você ajuda ele, ou você espera ele chamar a professora? PED: Tem vez que eu ajudo, tem vez que eu chamo a professora. P: Entendi. Você acha que tem outra maneira de fazer a aula de pintura? PED: Não. P: Por exemplo, pintar na tela, ou algum outro jeito... P: [balançou a cabeça que não].

Respostas que demonstram trocas simbólicas:

ANA (8 anos, 4 meses) – E aqui na aula de pintura, você gosta da aula de pintura? ANA: [balançou a cabeça que sim]. P: bastante ou pouco? ANA: bastante. P: Por quê? ANA: Eu gosto de ficar pintando, até minha mãe comprou uma maletinha de tinta. P: E como você sabe a pintura que vai pintar no dia? ANA: Eu não sei. Eu só espero pra ver, aí eu pergunto pra professora qual pintura que é. P: E se você não quiser pintar? ANA: Ah.. eu tomo água, espero um pouco, aí eu vou ver se eu quero pintar. P: E a professora fala o quê se você não quiser? ANA: não sei, porque eu nunca fiquei assim de não pintar, eu sempre quis pintar. P: Entendi. E se, por exemplo, um dia você quiser pintar de outra cor a pintura, você pode falar

isso pra professora? ANA: eu acho que quando eu quiser pintar de outra cor eu vou fazer. P: E você acha que ela vai deixar? ANA: Não. P: Entendi. A professora de pintura fala bastante que não pode conversar, né? E se um dia as crianças conversarem bastante, o que ela faz? ANA: Aí a professora fica brava, aí ela fala... tipo, a Larissa, o Vitor e a Nicole, eles sempre conversaram, aí ela falou que era uma novela o que eles estavam conversando, aí ela separa. P: Entendi. E depois que vocês terminam de pintar, a professora conversa com vocês sobre a pintura que vocês fizeram? ANA: não, se nós acabar, não sei, a professora dá outro, ou nós vamos embora. P: E o que acontece com os paninhos que vocês pintam? ANA: Nós pinta, ou a professora leva pra tia Sonia, que ela vende, eu acho, aí qualquer coisa, alguns pano ela dá pra nós. P: E com os panos que a tia Sonia vende, acontece o que com o dinheiro? ANA: Acho que ela dá o dinheiro pra ONG, pra comprar as roupas de Jiu Jitsu, de ballet... P: Entendi. E quando você precisa de ajuda, você pede ajuda? ANA: Aham, eu falo "professora, que cor é essa?", ou "professora, eu não sei onde que é pra pintar..". P: E você pede ajuda pro coleguinha também? ANA: Eu pedi pra minha prima. P: E se você vê um coleguinha que tá com dificuldade em abrir o potinho de tinta, ou tá com dificuldade em pintar, o que você faz? ANA: Eu acho que se ele quiser, eu pergunto pra ele. Se eu vê, porque ele fala pra professora. Ou eu abro pra ele, igual pra minha prima, eu não consegui abrir, aí ela abriu pra mim. P: E você acha que na aula de pintura, vocês poderiam pintar de alguma outra maneira? Por exemplo, no papel, ou no quadro... ANA: Nós já pintou em um quadro. P: Como foi, vocês que pediram? ANA: não, a professora que... foi no dia das crianças, aí nós pintou, aí nós levou pra casa.

PIE (9 anos, 3 meses) – P: E aqui na aula de pintura, você gosta da aula de pintura? PIE: Muito! P: Por quê? PIE: É porque minha vó também pinta. E quando eu vi aquilo eu comecei a gostar da pintura. P: E quando você chega na aula de pintura, você sabe que pintura vai ter no dia? PIE: Não. A ela [a professora] avisa depois. Quando chega todo mundo. P: E se você quiser mudar as cores, você pode mudar? PIE: Tem perguntar pra professora se pode. P: E ela deixa, ou não? PIE: ... Dependendo do desenho que for ela deixa. P: Qual, por exemplo, que ela deixa? PIE: Um de melancia, a gente tava pintando um de melancia e a gente tinha pintado de vermelho, e a gente pensou se poderia puxar o vinho, aí a tia Zilda deixou. P: E quando você precisa de ajuda? PIE: Eu chamo a professora. P: E se você vê um colega que tá precisando de ajuda, o que você faz? PIE: Eu vou lá e ajudo ele. P: Ou você chama a professora? PIE: Eu ajudo. Se eu não entender eu chamo a professora. P: E você acha que teria algum outro jeito de fazer as pinturas? PIE: Não... P: Por exemplo, você queria fazer num quadro, ou em um outro lugar? PIE: Ah.. dá pra fazer... P: Você acha que se falar isso pra professora, ela aceitaria? PIE: Acho que sim... P: Você já falou alguma vez pra ela? PIE: ... Eu acho que eu já falei se a gente podia pintar camiseta. Aí ela foi e deu uma ideia, que a

gente fez nosso próprio uniforme. P: E o que acontece com as pinturas que vocês fazem? PIE: Algumas ela vende. E outras fica com a gente. P: Quais que ficam com vocês? PIE: Ah.. ela vê lá, e dá pra gente. P: E as que vendem, o dinheiro vai pra onde? PIE: Pra ONG. P: E você conversa com os colegas sobre a pintura, ou não? PIE: Sim. P: Sobre o quê, por exemplo? PIE: Se é dessa cor, se é pra fazer desse jeito... P: E depois que termina a aula, a professora conversa com vocês sobre o que vocês pintaram? PIE: Um pouco. P: O quê? PIE: Ela fala assim que a gente tem que melhorar nessa parte do desenho, fala assim que na próxima aula a gente termina.. Assim.

JUA (11 anos, 1 mes) – P: E na aula de pintura, você gosta da aula de pintura? JUA: Uhum. P: Por que você gosta? JUA: É porque faz eu relaxar. P: E como é, toda vez você sabe o que vai pintar, ou não? JUA: Não. A professora... ela.. No começo da aula, ela já fala. P: E se um dia você não quiser pintar aquela pintura, você pode falar pra ela que você não quer? JUA: [balançou a cabeça que não]. Tem que pintar. P: E se um dia você quer escolher uma cor que está diferente da pintura, você pode falar pra professora, ou não? JUA: Pode. P: Ela deixa? JUA: tem vez que não. P: Entendi. A professora sempre fala que não gosta de muita conversa, se alguma criança ficar conversando muito, o que ela faz? JUA: Ela briga ou ela muda de lugar. P: E você pergunta pros coleguinhas se eles estão precisando de ajuda, ou não? JUA: [balançou a cabeça que não]. P: E se um dia você precisar de ajuda, o que você faz? JUA: Eu peço pra professora. P: Você conversa com os colegas sobre a pintura, ou não? JUA: Só com o GUS. P: O que você conversa com ele? JUA: Eu pergunto se ele precisa de ajuda ou se ele me empresta uma cor. P: E depois da pintura, a professora conversa com vocês sobre o que vocês pintaram, ou não? JUA: Não! P: E o que acontece com as pinturas? JUA: Vende. Pra poder comprar mais. P: E o dinheiro vai pra onde? JUA: tem vez que vai pro negócio da pintura, tem vez que vai lá pra construção. P: Entendi. E se um dia você quiser ficar com a pintura, você pode ficar? JUA: Não. P: Entendi. E você acha que poderia ser feito de uma outra forma a pintura, numa tela, ou em algum outro lugar? JUA: Acho que sim. P: E você já falou isso para a professora? JUA: [balançou a cabeça que não]. P: Por quê? JUA: Tenho vergonha. P: Você acha que ela deixaria, ou não? JUA: Acho que não. P: Por quê? JUA: Porque, acho que ela prefere assim porque aí não precisa ficar levantando o braço pra pintar.

No tópico a seguir, analisaremos as entrevistas sobre noção da mentira, com as catorze crianças e a entrevista sobre as trocas simbólicas com as seis crianças mencionadas acima.

### **5.3 – Análise dos dados**

Este capítulo contempla as análises obtidas a respeito dos dados citados acima. Interpretamos as respostas das crianças sobre os julgamentos em função da mentira com base nas prescrições de Piaget (1994), que, conforme já mencionamos, utiliza-se de categorias de respostas, conforme a tendência do julgamento moral. E interpretamos as respostas das crianças sobre as trocas simbólicas com base nos pressupostos de Montoya (1996) no contexto do desenvolvimento cognitivo.

### **5.3.1 – Sobre a noção da mentira**

Primeiramente, ressaltamos que no que se trata do desenvolvimento da moral, como diz Piaget (1994), não há estados propriamente dito, e sim uma tendência de julgamento, que caracteriza uma etapa no desenvolvimento da criança. Essas etapas obedecem um processo coerente do desenvolvimento, onde existe uma ordem necessária, iniciando sob princípios da heteronomia e respeito unilateral, e podendo chegar nos princípios da moral autônoma e respeito mútuo. Nesse sentido, pode haver julgamentos diferentes entre cada criança, faixas etárias e situações. Mas, em linhas gerais, os menores estão mais propensos a terem um julgamento mais heterônimo e os maiores os julgamentos mais autônomos, sendo nesse ínterim um período de grandes transições.

A partir dessas considerações, observamos respostas baseadas na heteronomia e autonomia em todas as faixas etárias, mas de modo geral, encontramos respostas mais primitivas entre os pequenos e nas crianças até dez anos, e avanços de julgamento moral a partir dos dez anos.

No que se refere à definição de mentira, de uma maneira geral, o quadro acima mostrou que a maioria das crianças consideram a mentira como tudo aquilo que não seja verdade, sendo 57,14% delas. Ademais, analisaremos pormenorizadamente as categorias de respostas. Primeiramente notemos, nas crianças de todas as idades, que houve dificuldades em conceituar a mentira; MAE, por exemplo, não soube definir o que é uma mentira; MAN definiu “é mentir” e quando mente “vai pra baixo”; PED, aos dez anos define mentira como “é roubar?”. Mas, conforme apresentamos situações práticas, as crianças demonstram o que acreditam ser a mentira. Deste modo, a maioria das crianças até dez anos acreditam que a mentira é tudo aquilo que não seja uma verdade, incluindo o erro ou exagero. Dessa faixa etária, apenas ANA,

com oito anos, e LAI, com dez, conceituaram a mentira como realmente o ato de enganar, ANA: “Mentira é falar que você fez alguma coisa e não fez”, nas apresentações de situações práticas, “P: Então era mentira? ANA: Era. Porque ele estava sendo procurado pela polícia. P: Por que será que ele mentiu que o nome dele era de outra pessoa? ANA: Para não ser preso.”; e LAI: “Mentira é quando você... se você falasse que ia no médico e você não fosse, você estaria mentindo para alguém”, nas situações práticas, “Aí já ia ser um pouco mais grave porque ele vai estar mentindo para a mãe dele, sendo que ele não está com dor de cabeça.”.

As crianças a partir de dez anos, em sua maioria, conceituam a mentira como o ato deliberado de enganar, como demonstra ANC “mentira é quando você... inventa algo só pra não fazer”, nas situações práticas, “Tipo... minha mãe me chama pra ir ‘catar’ o lixo, daí eu tô com preguiça, [...] daí a pessoa mente, só pra poder não ir.”. Apenas DA e LAU apresentaram respostas onde ainda confundem o erro ou exagero, por exemplo, DA “P: Se uma criança falar que dois mais dois é igual a cinco? DA: É mentira. P: Por que? DA: não é cinco, é quatro. P: É uma mentira? DA: É.”. JUA apresentou um raciocínio sobre a mentira onde considera, explicitamente, as intenções, podendo ter a “mentira do bem, que é pra deixar a pessoa melhor, mas tem a mentira do mal, que é pra deixar a pessoa pior”.

Houve dois casos onde acreditamos estar em transição entre a segunda categoria, em que confundem erro e mentira, e a terceira, em que entendem verdadeiramente a mentira. São as crianças NOE, oito anos e PIE, nove anos. No caso de NOE, sua conceituação sobre a mentira levou em conta a própria experiência, em que mentiu pois “não quero que meus amigos [...] que eles não apanhem”. Mas, ainda confunde o erro com a mentira; se uma criança falar que dois mais dois é cinco, é mentira “Porque dois mais dois é igual a quatro.”. Consideramos estas respostas um caso de transição pois, como diz Piaget (1994) o julgamento muitas vezes se encontra em atraso em relação à prática; nesse sentido, NOE conceituou bem uma mentira, baseada na sua vivência, e a confusão entre o erro e a mentira seja uma demonstração de que existem aspectos que ainda estão se equilibrando dentro de sua estrutura psicológica a respeito da moral. No caso de PIE, também demonstrou a mentira sob a ótica de sua própria vivência, cuja identificou a mentira do primo no seu ato de enganar, “P: Por que foi uma mentira? PIE: Porque ele estava com medo de pedir pra mim, sobre jogar joguinho no meu celular.” Nas situações práticas, primeiramente considerou o erro como uma mentira, “P: É uma mentira? PIE: É. P: Por que? PIE:

dois mais dois é igual a quatro.”; depois diz: “P: Mas se falasse que dois mais dois é quatro estaria mentindo? PIE: Estaria falando errado. P: mas seria uma mentira? PIE: Seria, só que é uma criança de quatro anos.”. Nesse sentido, consideramos como em transição pelo fato de sua confusão a respeito do erro e mentira estar se superando, com base na flutuação sobre o julgamento do erro. Também demonstra levar em conta a intenção, onde a própria mentira vale a pena, para não deixar uma criança triste, “PIE: Eu falaria isso mesmo, dois mais dois é cinco. P: Por que? Para não deixar ele triste.”

Nas histórias em função do conteúdo da mentira, sendo a do menino com dor no pé e passeio de carro; e a do desenho e da tesoura, observamos que no primeiro par de histórias, a média geral apontou 50% para os dois tipos de respostas, sendo as crianças até dez anos, em sua maioria, que julgaram conforme a responsabilidade objetiva. Já no segundo par de histórias, 57,14% das crianças avaliam as situações sob a responsabilidade subjetiva. Não poderemos afirmar de maneira categórica, mas podemos pensar que talvez a oportunidade de pensar sobre o assunto pôde possibilitar avaliar melhor a segunda situação. Talvez o primeiro par de histórias colocou em movimento o pensamento sobre situações práticas anteriores próprias ou não, que levou-as a avaliar sobre outros aspectos o próximo par de histórias. Nesse sentido que confirma-se o que Piaget (1994) diz a respeito de não se considerar, no desenvolvimento da moral, estados e sim tendências de julgamentos. GUS, por exemplo, na história do menino com dor no pé e passeio de carro, afirmou que mais grave era a história que “A que o garoto mente pra mãe dele só porque não andou de carro”, levando em consideração a verossimilhança da situação. Já na história do desenho e da tesoura, leva em conta a intenção, o menino que merece castigo era o “Da tesoura. P: Por que? GUS: Por causa que ele mentiu sobre a tesoura. Ele disse que não tinha ‘catado’ nada, mas ele tinha ‘catado’.” ANA, ao contrário, avaliou sob a responsabilidade subjetiva no primeiro par de histórias e no segundo sob a responsabilidade objetiva. Na história do desenho e da tesoura, o menino que merece castigo é “só o segundo. P: E por que? ANA: Porque da tesoura dá pra usar para muita coisa, ele foi e perdeu.”. Essa resposta de ANA demonstra o quanto, para os pequenos, ainda o aspecto material é relevante. Para ANA, o menino da história merece castigo pois, mais que mentir, ele perdeu um objeto. Por outro lado, consideramos que há um início de diferenciação entre o desejo e a mentira, pois a respeito do menino do desenho, diz ANA: “A professora tinha que ter falado com ele.

Falado do desenho dele. Tem que falar certo, foi aquele desenho, não falar que o desenho mais bonito era dele.”. Essa resposta demonstra sua perspectiva de que não era necessário castigar, mas sim corrigir o menino em função do seu desejo. PED avaliou os dois pares de histórias em função da responsabilidade subjetiva; nas histórias do menino com dor no pé e passeio de carro, PED considerou que houve mentira apenas na primeira história, o que demonstra que avaliou somente pela intenção: “P: Dessas duas histórias, teve mentira? PED: A primeira. P: Por que? PED: Porque ele falou que tava com dor no pé porque não queria dar o recado. P: E na segunda, você acha que foi uma mentira? PED: Não. P: Por que? PED: Porque ele viu o carro e queria entrar dentro dele.”. Nas histórias do desenho e da tesoura, não diferenciou o desejo da mentira, “P: [...] alguma delas teve mentira? PED: A segunda. P: Por que? PED: Porque ele perdeu a tesoura e falou que não viu. P: E a primeira [...]? PED: ... Foi. P: Por que? PED: Porque o menino tava com o desenho, que desenhou, e ele falou que foi ele quem desenhou.”. Mas atribuiu o castigo “a da tesoura. P: Por que? Porque ele perdeu e falou eu não.”.

As crianças a partir de dez anos, em sua maioria, responderam, nos dois pares de histórias, conforme a responsabilidade subjetiva. Apenas JUA na história do menino com dor no pé e passeio de carro, avaliou em função da responsabilidade objetiva, no caso das mentiras, “as duas foram no mesmo nível, porque nenhuma mentiu nem muito, nem mentiu pouco...”. Sua avaliação é nitidamente sobre o aspecto da verossimilhança, “Porque o menino tava brincando no quarto e se ele tivesse com dor no pé ele não estaria brincando. E na 2 é se o menino tivesse andando de carro, ele.. ele... se ele tivesse andado de carro, eu acho, não sei, que ele ia chegar tarde [...]”. Desse modo, as duas histórias são mentira pois não se pode acreditar. MAR, assim como ANA, também avaliou as histórias do desenho e da tesoura sob a responsabilidade objetiva. Nas duas histórias atribui mentira, “MAR: Nas duas teve mentira. P: Por que? MAR: Porque na 1, o menino tinha falado que tinha desenhado esse desenho [...] mas não era [...]. Isso é uma mentira. Aí na 2, [...] ele falou que não viu, que nem relou na tesoura. E é uma mentira isso também.”. E no que se trata das mentiras, “As duas foram iguais.”. Portanto, os dois meninos merecem castigo.

Nas histórias em função do conteúdo da mentira, tiveram duas crianças que consideramos estar em transição: NOE, oito anos, e LAU, doze. No primeiro par de histórias, NOE avaliou de acordo com a responsabilidade objetiva, “P: Você acha que as duas mentiras foram iguais? NOE: Não. Uma mais grave. A do carro. [...] P: Você

acha que algum desses meninos merecem ser castigados, ou não? [...] NOE: O do carro.” Já no segundo par, nas histórias do desenho e da tesoura, NOE começa avaliando a mentira da tesoura é mais grave, porém pelo seu aspecto material: “A da tesoura. P: Por que? NOE: Porque se não acontecesse nada, era perigo ele se cortar com a tesoura.” Mas, para atribuir castigo, NOE atribuiria para o menino da história do desenho, “P: Você acha que os dois mereciam ser castigados ou não? NOE: Acho que sim. P: Qual? NOE: O do desenho.” Depois, volta a pensar que o menino da história da tesoura merece castigo pela mentira cometida: “Eu castigaria mais o da tesoura. P: Por que? NOE: Porque ele mentiu.” Por meio da flutuação nas respostas, fica evidente uma confusão em seu pensamento a respeito da mentira; mesmo que o aspecto objetivo ainda esteja forte, consideramos estar em transição pelo fato das flutuações, que indica que a estrutura heterônoma pode estar em movimento, trazendo à reflexão confusões de julgamento. No caso de LAU, nas histórias do menino com dor no pé e passeio de carro LAU acredita que nas duas histórias teve mentira, mas a mentira mais grave é “a primeira”. Acredita que o primeiro menino merece castigo “porque ele mentiu.” Entretanto, quando perguntado sobre a segunda história, “Ele também, porque ele entrou no carro e falou que o dono tinha convidado ele pra dar uma volta.”. Nesse sentido, consideramos em transição pois não há uma tendência forte a considerar as intenções, LAU ao que nos pareceu, ainda demonstrou considerar o aspecto objetivo, mesmo que de maneira atenuada.

No que se trata das histórias em função do resultado da mentira, as histórias dos nomes das ruas, consideramos que, de maneira geral, as crianças atribuem responsabilidade subjetiva, levando em conta as intenções das afirmações falsas ou errôneas, pois percentual para essa categoria foi de 64,29%. No caso de ANA, por exemplo, teve mentira “Na [história] de baixo, porque o menino, ao invés de falar onde que era a rua certa, ele falou a rua errada.” Na primeira história “Ele falou que não sabia direito. [...]”. Desse modo, “Não foi culpa de ninguém na primeira história.” E merece castigo “Só o que mentiu, que ele sabia onde que era a rua e disse que era pra lá e era pra cá.” GUS, entretanto, atribuiu responsabilidade objetiva; considerou mentira nas duas histórias, e o menino da primeira história merece castigo, “Porque ele não sabia o nome da rua e disse.” DA acredita que o menino da segunda história falou a rua certa pelo fato do homem achar a rua certa: “Na primeira o menino falou uma mentira. Na segunda o menino falou a verdade”, depois ao ser levada a pensar sobre as histórias, reconhece a mentira na segunda história, mas ainda levando em

conta o resultado, ou seja, que o homem encontrou a rua. “P: Nessas histórias teve mentira? DA: Aham, na primeira. Porque ele não sabia onde era a rua do Kawakami e nem os nomes das ruas. P: E na segunda, teve mentira? DA: Não.. [pensou um pouco] teve um pouquinho, porque o menino falou que era pra lá e era pra cá e o homem achou a rua certa. [...] P: E você acha que esses menino merecem castigo? DA: Merece [...] O primeiro. Porque ele nem sabia os nomes das ruas, e nem sabia a rua do Kawakami.”.

Assim como nas outras histórias, consideramos NOE como um caso de transição, devido a sua inconsistência das afirmações. Primeiramente, considera mentira nas duas histórias, “P: Você acha que em alguma dessas histórias teve mentira? NOE: Sim, as duas. [...] Porque o menino [...] falou que ia zoar com a cara do senhor e falou que era pra um lado só que era pra outro. E na primeira o menino não sabia direito aí ele falou que achava que era por um lado e era por outro.” Depois, ao atribuir castigo, “Os dois [...] porque mentiram. P: Teve uma mentira mais grave do que a outra? NOE: Não. P: As mentiras foram iguais? NOE: Não. P: Qual mentira [...] foi mais grave? NOE: A que ele zou com a cara do senhor”. Então, avaliou as intenções, onde verificou o erro do menino da primeira história: “P: E na primeira história, foi mentira? NOE: Sim... Não. P: Por que? NOE: Porque o menino não sabia direito, por isso que ele falou o lugar errado.”. Portanto, consideramos que NOE ainda está em processo de transição, pois de início sua tendência de julgamento estava sob o aspecto aparente, mas ao se propor a pensar sobre os fatos, mudou de opinião, o que não garante que seus julgamentos em função da intenção esteja generalizado.

Por fim, diante da questão: podemos dizer mentiras? A tabela geral mostrou que 42,86% avaliam que não se deve dizer mentiras pelo fato da quebra das relações, sendo esse percentual atribuído aos maiores, seguido 35,71% que consideram que não se deve dizer mentiras pela punição, avaliado pelas crianças até dez anos. Os menores de sete e oito anos acreditam que não se deve dizer mentiras pelo fato da punição, de acordo com a primeira categoria de respostas. Para MAN, não pode mentir, pois “vai pra baixo.” Não se sabe o porquê e nem quem disse, mas “mentir é do mal” e quando alguém mentir “vai pra baixo.” No caso de MAE, a autoridade é relevante para a proibição da mentira; não se deve mentir “porque Deus não gosta.”, e se uma criança mentir “ele já está sendo castigado.” Dentro dessa faixa etária, apenas ANA apresentou a terceira categoria de respostas, em que a mentira é uma quebra das relações: “As vezes a mentira... [...] Chateado! As vezes a mentira deixa a pessoa

chateado...”. Novamente consideramos NOE como em transição da primeira categoria de respostas para a segunda, pois de início atribuí o porquê não se deve mentir ao castigo: “a gente fica de castigo.” Depois, mesmo que não ficássemos de castigo, “[...] o certo não é mentir. P: Por que [...]? NOE: Porque mentira não é de Deus.” Aqui, recorre à uma autoridade, assim como MAE, o fato de não poder mentir. E ao pensar que Deus não castigaria, diz que não se deve mentir, “P: Porque você não mentiria? NOE: Porque não é o certo.” Nesse sentido, consideramos que para NOE, a ideia de punição é forte, mas já existem elementos da legalidade da mentira, mesmo que ainda não saiba dizer o porquê. Quando diz que mentir não é certo, já separa a mentira da punição.

Nas crianças de nove e dez anos, também encontramos bastante casos respostas da primeira categoria, ou seja, julgam que a mentira é proibida pelo fato da punição. Encontramos PED a julgar: mentir não é de Deus, se mentir “fica castigado. P: Castigado por quem? PED: Por Deus.” Se Deus não castigasse, também não poderia mentir, “Por causa das mãe. [...] Senão a mãe bate.” Para PED, fica evidente a ideia da autoridade e punição no fato de mentir. GUS não consegue pensar em mentir sem punição; quando interrogado se pudesse mentir não tendo o castigo, “Não [...] Porque senão depois que isso lá, a mãe ia bater tanto no filho.” Assim, não concebe a hipótese de poder mentir, se utiliza do verbalismo adulto, “P: Alguém já te falou que não pode mentir? GUS: Minha mãe.”; não sabe o porquê, só sabe que castiga se mentir, “P: Se a mãe não batesse, poderia mentir? [não] P: Por que? GUS: Não sei. Só sei que que não poderia.”

PIE consideramos como transição, pois considera os dois elementos: a punição e a quebra das relações, “ou a pessoa fica triste, se for para a mãe você fica de castigo.” Fica claro, nas respostas de PIE que se mentir para a mãe fica de castigo, assim a autoridade da mãe ainda é forte, influenciando no seu julgamento do porquê não se deve mentir. “Porque se eu mentir para a minha mãe, ela não me deixou de castigo, eu merecia ficar de castigo. P: Por que você merecia, mesmo se ela não te deixou? PIE: Porque eu menti pra ela.”

Os maiores, de onze e doze anos apresentaram respostas mais evoluídas a respeito do porquê não se deve mentir. Todas elas já consideram a mentira como uma falta moral, somente DA e ANC ainda se encontram no julgamento da falta em si mesmo, não percebendo a necessidade da verdade entre as relações. Assim, para DA, “mentir é feio. [...] eu tô mentindo pra você e mentir é feio.” Para ANC, não se deve

mentir “porque é errado e feio. [...] fica feio pra uma pessoa mentir, por exemplo, uma pessoa bonita dizer mentira, fica feio pra ela né, uma pessoa tão bonita mentindo...”

A partir das nossas análises sobre a noção da mentira, podemos constatar que a tendência dos julgamentos morais vão se desenvolvendo, no seu processo como um todo. Não foi encontrado um grande número de crianças menores apresentando respostas evoluídas a respeito da mentira, como também um grande número de crianças maiores apresentando respostas elementares. Nesse sentido, a mentira, para os menores, é baseada no realismo moral, em que a autoridade e punição são os fatores de legalidade ou proibição. Elas tendem a avaliar as situações sobre uma mentira mais em função da aparência, seja no seu conteúdo ou resultados. As crianças maiores, ao contrário, mesmo que ainda permeiam sobre a legalidade da mentira e sua relação com a veracidade mútua, já desvincilham-se da autoridade adulta e do realismo moral. A tendência dos julgamentos levam em conta as intenções, desse modo, consideram a mentira como um valor moral. Entre esses dois períodos do processo, vemos as alternações entre os julgamentos mais primitivos e os mais elaborados.

### **5.3.2 – Sobre as trocas simbólicas**

A partir das considerações de Montoya (1996, p. 70) sobre as trocas simbólicas, de uma maneira geral, constatamos que ANA, PIE e JUA tem maiores possibilidades de relatar suas atividades, seus motivos. O que não acontece com NOE, GUS e PED.

#### **Situação familiar**

NOE, ajuda em casa escondido de sua avó, “Ela nem sabe, né, quando eu vou começar a lavar, mas quando eu quero, dá na minha cabeça de eu lavar, eu vou lá, sem ela ver, e começo a lavar.” Isso demonstra que não parece uma regra imposta. Mas, por outro lado, não é permitida a sua ajuda: P: E quando ela vê que você lavou, o que ela faz? NOE: hum.. Ela fica meio brava. P: Por quê? NOE: Porque ela não gosta que os outros faz as coisa pra ela.” No caso de um desajeitamento é atribuído a responsabilidade objetiva sobre seus atos: “P: E se, por exemplo, um dia que você tiver lavando, você quebra um copo, o que acontece? NOE: minha vó briga. P: Por

quê? NOE: Por causa que ela não gosta que "coisa"... [...] P: Mesmo se fosse sem querer? NOE: Sim.”

GUS, precisa lavar louça e dar comida para os cachorros “Porque minha mãe manda.” Caso não cumpra essa regra, “Eu fico de castigo.” E ainda, para GUS, não existe a possibilidade de fazer escolhas, trocar de atividade: “P: E se, ao invés de lavar louça, você quer, por exemplo, varrer a casa, você pode falar ? GUS: Não, não posso, ela não deixa.”

No caso de PED, precisa varrer o chão e passar pano, pois “minha mãe manda, porque ela vai trabalhar.” PED faz as atividades com o irmão, assim, consegue fazer escolha nas atividades de casa e trocar com o irmão, “P: E se um dia, por exemplo, ao invés de passar pano você quer lavar a louça, você pode? PED: Posso. P: E como você faz? PED: Ah, eu lavo e falo pro meu irmão passar.”

No caso de ANA, assim como NOE, ajuda em casa por vontade própria, “P: Por que você passa pano e varre? ANA: Porque eu não to fazendo nada... E ninguém brinca comigo, aí eu fico.. não to fazendo nada, aí ela ta lavando louça, aí eu vou varrer e passar o pano.” Entretanto, na casa onde mora, sua madrasta não permite a sua ajuda, “P: Por que tem vezes que ela não deixa? ANA: não sei... acho que porque ela não quer que eu passo.” Na casa de sua mãe, ANA ajuda cuidando do seu irmãozinho, “P: E como você cuida dele? ANA: É muito difícil dar as coisas pra ele, porque eu não posso mexer em fogo, mas eu posso mexer em fogo pra fazer, tipo, ovo pra mim comer, só que ele não pode, por isso que eu pego a margarina e passo no pão, aí deixo na chapa pra ele comer.” Na casa de sua mãe, num caso de desajeitamento, sua mãe atribuiu a responsabilidade subjetiva sobre seu ato: “Um dia eu quebrei um copo, só que a minha mãe não ficou brava comigo. P: O que ela fez? ANA: Ela falou assim “ah tá, foi sem querer, mas mesmo assim, nunca faz mais isso”. Já com sua madrasta, parece-nos que a responsabilidade objetiva é levada em conta nos casos de desajeitamento: “Um dia meu irmãozinho quebrou a jarra de casamento do meu pai e dela, aí ela ficou brava com meu irmão e falou assim “Enzo não acredito que você fez isso”, ele nem tinha um ano... Ela não ficou tão brava, porque ele ainda é novo, não sabe o que aconteceu.” Mesmo que sua madrasta não tenha ficado tão brava, como diz ANA, o resultado do desajeitamento de uma criança de um ano foi levado em conta por sua madrasta. Agora, na casa da avó, ANA ajuda sua prima a limpar a casa “Pra nós brincar, porque quase nem dá tempo. P: Você acha que é importante isso que você faz? ANA: [balançou a cabeça que sim]. P: Por quê? ANA: Porque senão, se nós não

terminar tudo rápido não dá pra nós brincar...” Para ANA, a ajuda é fruto de sua vontade, levando em conta as circunstâncias de cada situação, seja para cuidar do irmão, ou para depois brincar com a prima, por exemplo.

Para PIE, sua ajuda em casa provém de um combinado com sua avó: “PIE: Porque quando minha vó tinha feito esse combinado comigo, e eu comecei a fazer assim por diante, não comecei a esquecer. P: [...] como foi esse combinado? PIE: Normal. Mas com o tempo ela resolveu mudar um pouco. Ela falou assim que cada mês eu ia ganhar R\$ 50 reais.” Assim, houve uma conversa com PIE sobre ajudar em casa. Entretanto, é uma regra que não se pode descumprir: “P: E o dia que você não quer lavar louça? PIE: Não posso.” Mas, existe a possibilidade de escolher sua atividade, “P: E se um dia você não quiser lavar louça, você quiser lavar a calçada, você pode? PIE: Posso. Eu troco com a minha vó. Eu lavo a calçada e ela guarda a louça.” No caso de desajeitamento, na casa de PIE também se atribui responsabilidade subjetiva perante seus atos: “P: E se, por exemplo, quando você tiver lavando louça, você quebrar alguma coisa, o que acontece? PIE: Eu falo pra minha mãe. P: E aí? PIE: Ah... Ela só... fala assim que eu tenho que prestar mais atenção.”

No caso de JUA, faz quase todas as atividades de casa, “É.. eu lavo roupa, limpo meu quarto, limpo a cozinha, lavo banheiro e tem vez que eu limpo o quarto dela.” JUA ajuda em casa para ajudar a mãe, “porque... Tem vez que a minha mãe, ela tá muito cansada [...] ela vai pra igreja e volta muito tarde[...].” Nesse sentido, também para JUA, assim como para ANA, ajudar provém de sua vontade, pois ao considerar que a mãe pode estar cansada, observa sob a perspectiva dela, “aí quando eu vejo que ela acorda muito tarde aí eu já vou lavando a louça e limpando a cozinha.” Fica evidente a relação solidária com sua mãe, pois “P: E se algum dia você não quiser fazer, não quiser limpar? JUA: Eu falo pra ela que tô cansada, aí ela fala que tudo bem, aí ela fala pra eu limpar meu quarto.” Assim, parece-nos que a regra de ajudar em casa para JUA é baseada na solidariedade com sua mãe, em que compadece-se do seu cansaço e deste modo faz as tarefas de casa. Entretanto, parece-nos que a ajuda está ligada somente ao plano da ação; não é conversado entre JUA e sua mãe a respeito das atividades feitas ou que devem ser feitas. JUA relatou, por exemplo, que sua mãe “trava” no momento em que precisa pedir ajuda a ela: “Tem vez que ela... acho que ela fica com vergonha de falar, porque tem vez que ela pede pra mim ajudar ela a limpar a copa lá, aí que acho que ela tem vergonha de falar, porque ela tenta me falar, mas quando ela vai me falar ela ‘trava’. Igualmente, JUA

não procura a conversa como meio para resolução da questão, “P: E [...] o que você faz? JUA: Eu vou lá e ajudo ela. P: Você não pergunta porque ela “travou”? JUA: Não.”

Na hora das refeições, no caso de NOE, o almoço ela faz sozinha, pois sua avó almoça mais tarde. No horário da janta é que se reúne com sua mãe e avó. Contudo, não há conversa nesse momento, “P: vocês conversam na hora da janta? NOE: Não... P: Por quê? NOE: Por que minha vó não gosta. P: Se você quiser falar alguma coisa, o que acontece? NOE: Eu falo ué.. P: E aí? NOE: Não acontece nada...”

Na casa de GUS, não existe horário para as refeições. Nas refeições de PED, todos almoçam e jantam juntos, porém não conversam, e segundo PED, “Ah Porque não.”

ANA realiza suas refeições na casa da avó e na sua casa. Na casa da avó almoça sozinha, pois “minha vó não come, e minha prima come no sofá. Porque não tem mesa grande pra caber todo mundo.” Desse modo, não tem a possibilidade de conversar durante a refeição. Na sua casa, também não conversa com seu pai e madrasta, “meu pai fica conversando com ela não sei sobre o quê, aí eu como, depois tiro a mesa depois que eles terminá, aí sempre eu pego um copo d’água e sento no sofá e fico assistindo tv. .” Já no caso de PIE, o horário em que a família se reúne nas refeições é a janta. Neste horário todos aproveitam para relatar seus dias. “P: E na hora da janta, vocês jantam juntos? PIE: Sim, aí a gente já conversa um pouco, minha mãe conversa do trabalho, essas coisas, como foi o dia dela e minha vó também. P: E você conversa também? PIE: Converso sobre a escola, dia de segunda e quarta eu falo um pouco sobre o sapateado...” Na casa de JUA, assim como GUS, não existe um horário para as refeições, “Quando eu tô com bastante fome, aí eu vou lá e faço.”

### **Sobre a vida escolar e sobre as tarefas escolares**

Na tarefa e situação escolar, NOE procura fazer sua tarefa sozinha, “eu procuro me "coisar" sozinha..” Se precisa, sua mãe a ajuda “falando o que eu tenho que fazer.” Assim, NOE procura “se virar” nas tarefas escolares e a ajuda da mãe parece mais uma ordem de como faze-la do que uma orientação, baseada na troca. Nas situações escolares, NOE diz que ao contar uma situação legal na escola, sua mãe não responde ao seu relato: “P: E ela faz o quê? NOE: Nada. Fica feliz. P: E ela fala alguma coisa, ou não? NOE: ... Fala. P: O quê? NOE: Ah.. ela fala parabéns.”

No caso de GUS, a tarefa não é uma atividade de importância, pois se não fizer tarefa, “[...] ah... não liga não... Se eu não fiz tarefa é que eu não sabia. P: Mas você fala pra sua mãe? GUS: Falo. P: E ela faz o quê? GUS: Não briga nada... só falo que não entendi.” Nas situações escolares, ao relatar os ocorridos, sua mãe não responde em função do dito por GUS. “Conto, minha mãe já foi lá resolver umas coisas que acontece na escola. [...] Os menino fica me zoando na escola. Minha mãe foi lá e já tem um monte de funcionário olhando.” Ou seja, não foi conversado com GUS sobre este ocorrido, a medida tomada foi levar aos funcionários da escola a responsabilidade de verificar se o ocorrido volta a acontecer. Nas situações legais na escola, sua mãe diz apenas “Parabéns.” Para PED, a regra é mostrar o caderno para sua mãe. Quando precisa de ajuda, pede ao seu irmão. Entretanto, quando não quer fazer, “Aí eu não faço. P: E sua mãe ou seu irmão ficam sabendo? PED: Não. Eu faço na escola.” No caso de PED, mesmo havendo uma “regra” de mostrar seu caderno para a mãe, não é muito bem cumprida e nem verificado seu cumprimento. Assim como GUS, PED também não tem respostas de sua mãe quando lhe comunicado algo: “P: E se algum dia aconteceu alguma coisa na escola [...] PED: Ah ela fala que... vai lá. P: E se um dia aconteceu uma coisa super legal, a professora te deu uma nota boa [...] PED: Ah ela fala que tá bom.”

Na situação da tarefa de ANA, seus avós ou seu pai a ajudam, “Minha avó e meu avô. P: Como eles te ajudam? ANA: Eles tipo.. eles me ajuda por causa das conta. Tem continha, sabe, conta de dividir, conta de menos, conta de mais... [numa outra tarefa] “P: quem te ajudou? ANA: Eu perguntava e meu pai achava que era ele, e era a vivian, aí os dois respondia.” Caso ANA não queira fazer a tarefa, “aí ele fala pra mim fazer. Mesmo assim que tá de noite ou de dia ele fala pra mim fazer. P: E ele pergunta se você tem tarefa, ou não? ANA: Pergunta. Aí eu falo que já fiz na minha avó, ou falo que já vou fazer.” Nas situações escolares, parece-nos haver um interesse em ouvir e uma troca de relatos, “na verdade quando eu contei, meu pai falou assim “ah tá, foi legal?”, porque um dia, no dia das crianças, teve pula pula, teve aquela brincadeira de cotonete, aí teve um monte de brincadeira, aí eu falei assim pro meu pai, aí ele falou assim “ah foi legal? Então podia ter todo dia na sua escolinha né?”. As situações de ANA demonstram que seu pai sempre recorre à conversa para resolver as situações. Pelo fato de ANA dizer que seus avós a ajudam nas continhas, parece-nos como uma forma de orientação. Seu pai, por sua vez, respondia de acordo com suas perguntas, o que demonstra algum tipo de troca de informações.

PIE procura fazer sua tarefa sozinha, somente quando sente dúvidas sua mãe a ajuda depois do trabalho. Nos relatou que um dia acabou esquecendo de fazer a tarefa, “P: E o que aconteceu em casa? PIE: Minha mãe só falou assim que eu deveria ter prestado mais atenção.” Nesse sentido, no caso de PIE não há punição em caso descumprimento de um dever, sua mãe lhe deu apenas um alerta para que isso não aconteça novamente. Sobre as situações escolares, a mãe de PIE parece estar mais atenta ao que ocorre na escola, “P: A sua mãe pergunta o que aconteceu na escola? PIE: Sim. O que ela pergunta? PIE: Ela pergunta se eu fui bem, se eu entendi as coisa que a professora passou...O que eu fiz lá na escola... P: E se acontece alguma coisa que não foi legal na escola...? PIE: Eu falo. P: E aí? PIE: Ela fala... por exemplo, se eu tirar uma nota baixa ela fala assim que eu tenho que melhorar, prestar mais atenção...”

No caso de JUA, sua mãe lhe ajuda todas as vezes para fazer tarefa, pois todos os dias pega seu caderno pra olhar, “É que toda vez que eu chego da escola ela pega meu caderno pra olhar. Pra ver se tem tarefa, pra vê se eu fiz as coisas e pra vê se tem bilhete.” Isso demonstra uma preocupação da mãe de JUA em relação à sua vida escolar. Entretanto, quando JUA não faz a tarefa, sua mãe não recorre ao diálogo com ela para esclarecer a situação, “Tem vez que ela vai lá na escola e pergunta pra professora porque eu não fiz, ou tem vez que ela chama minha irmã pra poder fazer pra mim.” A mãe de JUA busca recursos fora da relação delas para resolver o problema de não fazer a tarefa.

### **Brincadeiras entre crianças**

Na situação das brincadeiras entre crianças, NOE soube nos dizer como é a brincadeira de pega pega, mas sobre as regras, não há uma definição compartilhada; o que garante que ninguém trapaceie é a vigilância de todos, “P: E se acontece, por exemplo, com uma criança, o pegador pegar ela e ela falar que não pegou, ela querer trapacear, o que acontece? NOE: ... Bom, é que quando eu brinco, tem gente olhando, então a pessoa fala que pegou. [...]Até eu já fiz isso também...P: Já? E o que aconteceu? NOE: Aí o pegador falou que tinha pegado, aí eu fui a pegadora. Os meus outros amigos estavam olhando pro lado do pegador, então, o pegador tava mais perto de mim, aí os meus amigos viu me pegando, aí falou que tinha pegado.” Nas brincadeiras, NOE não parece colocar seu ponto de vista: “P: E quando vocês estão

brincando de pega-pega e você quer brincar de rela-congela, você fala com seus amigos? NOE: Ah.. eu brinco mais do que eles pedem. P: Por quê? NOE: ... Ah, não sei..” Sobre a trapaça de NOE e o comportamento dos colegas demonstram que não há uma discussão sobre as regras das brincadeiras. Sobre relatar, NOE tem dificuldades em colocar seu ponto de vista, suas vontades.

GUS não sabe dizer como aprendeu a brincadeira de esconde esconde, “Ah... eu sei porque já nasci sabendo.” No caso de trapaça, o colega vai contar, “Porque...porque é regra. P: E quem fez essa regra? GUS: Não sei.” Assim, GUS tem pouca consciência sobre as brincadeiras que brinca, apesar de saber corretamente como se brinca de esconde esconde, não soube nos dizer os motivos pelos quais as regras são formadas e nem quem as criou. Parece-nos que essa brincadeira foi transmitida à GUS como produto acabado, não sendo criado ou reformulado em sua consciência.

PED nos relata de forma bem elementar sua brincadeira de bola, “Ah tem vez que nós fica... chutando um pro outro.” Nas situações de trapaça, PED diz que não acontece nada. Assim como GUS, as respostas de PED demonstraram pouca consciência sobre as brincadeiras que realiza, não sabendo explicar como brinca e o que acontece nas situações de trapaça.

Nas brincadeiras de ANA, há a possibilidade de conversas, dúvidas, suposições, “Um dia ela [uma amiga] fez um negócio no papelão, um estojo, aí eu falei “será que vai dar certo?”, nós fica conversando do quê que é, se vai dar certo, ou não vai...” Sobre as regras do jogo de rela congela, ANA nos relatou corretamente como se joga; relatou que aprendeu com seus amigos da escola. Numa situação de trapaça, ANA sugere uma solução, porém nunca se atentou se já ocorreu ou não trapaça, “Aí eu não sei... aí nós fala, e agora eu vou falar que quem fingir que não pegou, aí vai ter que sentar na calçada até nós termina de brincar, aí que ele vai brincar de novo. P: E já aconteceu isso? ANA: não, ninguém fez isso. Mas se começar a fazer isso, aí eu vou falar.”

PIE pinta em casa, sozinha e brinca com amigos de “pé na lata”. Durante sua pintura, interage com seus familiares: “Mostro, pra minha mãe e pra minha vó. P: O que elas falam? PIE: Que é bonito. P: Elas conversam com você sobre o desenho, ou não? PIE: É.. algumas coisas elas conversam. P: O que, por exemplo? PIE: Fala assim "ah você poderia pintar aqui de tal cor", "você pode fazer mais enfeite", me dá algumas dicas.” Na brincadeira “pé na lata” explica corretamente as regras do jogo,

em caso de trapaça, o jogador não vai brincar, pois é uma regra: “A gente sempre tem uma regra, quem trapacear vai ficar uma rodada sem brincar.” PIE demonstra colocar seu ponto de vista, afirmando quando quer brincar de outra coisa, “Eu falo "gente vamo mudar a brincadeira, se quiser a gente pode brincar de esconde esconde, pega-pega...” P: E aí o que acontece? PIE: Aí eles se decidem lá, se não quiserem a gente continua o "pé na lata". P: E como decidem? PIE: Fazendo votação.” Assim, PIE demonstra ter facilidade para se colocar nas brincadeiras; e quando brinca sozinha, existe um compartilhamento de suas atividades com os familiares. JUA soube explicar as regras “polícia e ladrão” corretamente. As crianças brincam conforme um consenso, “Tem vez que a maioria concorda e tem vez que a maioria não gosta. P: E quando a maioria não concorda? JUA: Aí a gente brinca de outra brincadeira.” Nos casos de trapaça, JUA tem a consciência de que trapacear fere ao divertimento de todos: “Por causa que, se trapacear, aí tem que sair. Porque se continuar, vai trapacear mais, aí vai estragar a graça.” Nesse sentido, essa regra foi elaborada pelo grupo: “P: Como você sabe essa regra? JUA: Nós que inventou.”

### **Situação aula de pintura**

No que se refere à aula de pintura, na situação institucional, todas as crianças disseram não saber a pintura que irão pintar no dia, assim para ANA “Eu não sei. Eu só espero pra ver, aí eu pergunto pra professora qual pintura que é.” Caso não queiram pintar, todas as crianças também disseram que não é permitido ficar sem pintar. Para JUA, “Tem que pintar.” Quanto à receber e oferecer ajuda, todas as crianças disseram que ajudam os colegas, mas que recorrem a professora para os ajudarem. GUS: “P: E você pede ajuda pra algum colega? GUS: Não. P: Por quê? GUS: Porque não, só pra professora mesmo.”

Todas as crianças também disseram que não podem conversar na aula, e que a professora briga; por exemplo, “JUA: Ela briga ou ela muda de lugar.”

Com relação ao dinheiro que é arrecadado pelas pinturas, não há um consenso entre as crianças sobre o uso do dinheiro, o que demonstra que não é discutido ou relatado à elas. Para JUA, o dinheiro vai para a construção, para PIE, vai para a ONG.

As crianças também relataram que é a professora quem decide quais pinturas ficam com eles e quais vão para a venda, PIE: “Ah, ela vê lá e dá pra gente.”, para GUS, pode levar para casa “Só as vezes, que a professora deixa.” E por fim, quase

todas as crianças disseram que a professora não conversa sobre a pintura ao final da aula, exceto PIE, que considera que a professora conversa, pois “ela fala que a gente tem que melhorar nessa parte do desenho, fala assim que na próxima aula a gente termina... assim.” As respostas das crianças demonstram que o ambiente da aula de pintura é pouco propício para as trocas, não permitindo elevar a execução das pinturas e as relações ocorridas ao plano da reflexão.

A partir das respostas das crianças sobre as situações em casa, nas brincadeiras com amigos e na aula de pintura, fica evidente as diferenças entre as relações em que há uma maior troca e aquelas em que não há. As crianças que não possuem uma abertura para trocas fazem as coisas por obrigação, ou até mesmo escondido, pois não há a possibilidade de diálogo. Nas brincadeiras, têm dificuldades em dizer o porquê e como brincam, não tendo uma consciência de suas brincadeiras. As crianças que possuem maiores possibilidades de trocas apresentam mais informações sobre como são feitas e o porquê das atividades em casa. Nas brincadeiras, apresentam mais consciência das brincadeiras e regras. Agora, na situação institucional, as relações se mostram iguais para todas as crianças: não há possibilidade de relatar, justificar e refletir sobre as ações e reações das crianças. A aula de pintura se baseia totalmente na execução, uma execução reprodutora, onde não há possibilidade de criação, reflexão e diálogo sobre as atividades.

#### **5.4 – Análises finais**

Neste tópico o nosso objetivo é, a partir dos resultados obtidos de nossas análises, responder à seguinte questão: existe uma influência das trocas simbólicas sobre o desenvolvimento moral? Diante dos dados obtidos a respeito do julgamento moral das crianças e sobre as trocas simbólicas no meio social delas, poderemos fazer algumas inferências a respeito de tal influência.

Os dados a respeito do julgamento moral das crianças estudadas nos revelou que existe um avanço segundo a sucessão das idades. Isso nos permite afirmar que segundo a teoria de Piaget há a superação dos julgamentos baseados na unilateralidade das relações sociais na medida em que as trocas se produzem na base da reciprocidade. Deste modo, a vida social é sentida no íntimo dos indivíduos, que determina, inegavelmente, as condutas cotidianas. No que concerne à moral, então, este fator social é indelevelmente presente nas relações humanas.

A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras (PIAGET, 1994, p. 294).

Assim, as crianças até dez anos, em sua maioria, responderam à questões morais com base na unilateralidade de relações em que se encontram. Como já foi dito no capítulo 3 deste trabalho, a unilateralidade presente entre as crianças pequenas é prevista dentro do desenvolvimento moral, pois é necessário à criança existir um elemento de autoridade para que seja desenvolvido o sentimento de respeito, por exemplo, mesclando às relações o sentimento de amor e medo.

O respeito mútuo vem a ser um fator de equilíbrio nas relações (Piaget, 1996), que só é possível na medida que se compreende o processo pelo qual percorre. Neste sentido, os maiores, de onze e doze anos, mostraram mais habilidade em julgar de acordo com princípios que ultrapassam os limites da aparência e exterioridade. Isto se deve ao fato de que as relações entre crianças vão aumentando o grau de importância, em detrimento das relações primordiais com adultos. A constituição desta nova fase das relações é a reciprocidade, pois implica relações entre iguais. A partir disso, nasce o sentimento de coletividade, que se forma com base na estrutura do grupo, daí o vencimento da exterioridade e aparência.

No caso das crianças em questão, os resultados apresentados se explicam na importância das relações sociais que ocorrem entre elas. Na medida em que os maiores apresentaram juízos de valores mais elevados, podemos inferir que há maiores condições de vencer a relação primordial criança-adulto, para construir relações recíprocas entre crianças. No entanto, crianças até dez anos apresentam uma tendência voltada aos princípios heterônomos, apresentando juízos iniciais, semelhante aos pequenos. Podemos verificar nas crianças de uma realidade específica (condição de vida material limitada) que os princípios de evolução moral ocorrem, entretanto não nos pareceu em um processo linear. A moral do dever está presente nos juízos de crianças em idade mais avançadas, de nove e dez anos; a heteronomia se faz presente, por isso os juízos de responsabilidade objetiva. Vimos nas crianças estudadas que a moral autônoma procede da moral heterônoma, a partir de um ponto de vista da causalidade de uma mesma questão em ambas: o equilíbrio das relações.

As relações de coação não podem constituir-se em um equilíbrio, pelo próprio efeito que produz; nisto resulta que o equilíbrio para qual tende as relações só pode ser numa relação mútua. É pela causa da desigualdade das relações iniciais que a criança busca, primeiramente entre as próprias crianças, uma maneira de relacionar-se de forma mais equilibrada. É o que podemos inferir sobre os julgamentos das crianças a partir de dez anos.

Portanto, não poderíamos afirmar, no que se refere à criança, que são forças antagônicas, em relação à responsabilidade em geral, que conduzem à predominância da responsabilidade subjetiva sobre a responsabilidade objetiva: é em virtude de uma espécie de lógica interna que as formas evoluídas sucedem às formas primitivas, se bem que a estrutura das primeiras difere, qualitativamente, das segundas (PIAGET, 1994, p. 250)

Os aspectos sociais participam da formação do juízo moral a partir de coordenações de pontos de vista. São nestes aspectos que procuremos fazer nossas relações entre a moral e a questão da troca simbólica.

Como bem diz Piaget (2013), conforme mostramos no capítulo 2, a socialização é um fato de grande importância para a construção do pensamento lógico na criança. A linguagem, como fato social, assume tal importância, pois além de possibilitar os avanços cognitivos individuais, com a representação, proporciona um leque de possibilidades sociais, por meio das trocas cognitivas, e é neste sentido que intervém ao desenvolvimento do pensamento a questão social. Por esse motivo é que Montoya (1996), no contexto cognitivo, busca elucidar a questão da troca simbólica. Conforme afirma Montoya (1996), a linguagem, no sentido do desenvolvimento do pensamento, tem a função de evocar conceitos ou esquemas em vias de interiorização. Desta forma, o que se coordena no plano da representação são ações enquanto significados, ou seja, ações que se interiorizam em forma de conceitos, revelados por meio dos seus significantes, que são palavras, gestos, imagens, etc. Portanto, esse processo de coordenação representativa se dá somente na medida em que se compartilha os significados representados por seus significantes, ou seja, pelo processo de socialização. Quando se coordenam pontos de vista sobre os significados diferenciados dos seus significantes, encontramos a troca simbólica.

Sendo assim, nas entrevistas sobre a troca simbólica procuramos verificar a interação da criança com seu meio a respeito das obrigações e regras aos quais obedecem, verificando se há a possibilidade das crianças socializarem os seus significantes diferenciados, ou, aquilo que sentem e pensam sobre suas experiências

vividas. Assim, torna-se absolutamente importante, na moral, relatar, expressar, reconstituir e explicar as ações realizadas, os sentimentos, motivos, bem como observar e escutar as experiências alheias.

Os dados sobre a troca simbólica no ambiente familiar revelaram os dois tipos de relação: a relação de coação e de cooperação. Nas relações de coação, o importante a frisar é que a forma de resolução das questões surgidas é na base do castigo ou da “briga”, como por exemplo, quando não se cumpre uma regra; e na responsabilidade objetiva. Assim demonstraram as crianças NOE e GUS. No caso de PED, podemos inferir que não há fortemente uma relação coercitiva, porém também não demonstrou uma relação cooperativa; a inferência que poderemos fazer repousa na questão da troca, que veremos adiante. Nas avaliações sobre a mentira, essas mesmas crianças apresentaram uma tendência de julgamento voltados aos princípios da heteronomia. “As crianças são *heterônomas* quando fazem um uso imitativo das regras e quando as consideram sagradas, pois vindas da tradição e imutáveis...” (MENIN, 1996, p. 46). PED se encontra em uma situação intermediária, pois, seus julgamentos em função do conteúdo e resultado da mentira, consideram as intenções das afirmações falsas. Porém, ao definir, conceituar aspectos da mentira, PED apresenta-se de forma heterônoma, em que utiliza-se de argumentos baseados no realismo moral.

Nas relações de cooperação, nas entrevistas, podemos observar uma relação voltada à participação, em que o diálogo dá lugar a colocações nas regras, possibilita acordos, permitindo assim algumas trocas a respeito das atividades das crianças, possibilitando a responsabilidade subjetiva. Nas avaliações sobre a mentira, as crianças ANA, PIE e JUA apresentaram uma tendência de julgamentos mais voltados aos princípios autônomos. “As crianças são *autônomas* quando fazem um uso racional e social das regras, e quando as consideram produtos do e *para* o grupo.” (MENIN, 1996, p. 46).

De que maneira, então, essas relações de coação e cooperação influenciam na forma de julgar as situações em função da mentira? Os relatos das crianças sobre suas situações sociais na família, demonstraram ser a questão da troca simbólica. Como observamos há pouco, as crianças que apresentaram julgamentos mais realistas são aquelas em que em seu seio familiar demonstram menos oportunidades para comunicar, justificar, perguntar... Assim, nas relações familiares de NOE, GUS e PED não há uma solicitação do meio para reconstituir simbolicamente o vivido nas situações escolares, nas atividades cotidianas e nas regras a serem cumpridas.

Considerando a troca simbólica como um sujeito relatar algo, um outro sujeito ouvir e também relatar em função do relato anterior; se as crianças relatam algo visto ou comunicado, não existe essa devolutiva dialógica. Assim, quando essas crianças não possuem a oportunidade de reconstituir a experiência, apenas levando “bronca”, ou tomando um castigo, é a moral implícita nos comportamentos cotidianos. Não é oportunizado à elas a tomarem consciência das intenções em jogo. E ao serem levadas a pensarem sobre situações morais explícitas, aplicam os julgamentos conforme a experiência vivida cotidianamente.

O mesmo ocorre com as crianças que apresentaram uma tendência mais autônoma nos julgamentos da mentira, porém no sentido inverso. Assim, ANA, PIE e JUA, demonstraram, na entrevista, ter a possibilidade de relatarem os acontecimentos vividos, se colocarem nas situações e haver a devolutiva dos comunicados. Seus familiares, de acordo com as crianças, são mais solicitadores a relatarem suas experiências, apresentando maiores oportunidades de trocas simbólicas. Por esse motivo, então, são levadas a pensarem mais em função das intenções diante dos acontecimentos. E nas avaliações morais aos quais às apresentamos, julgaram, também, conforme o vivido cotidianamente.

Portanto, podemos inferir que, no seio familiar, as trocas simbólicas de cunho moral, ou seja, diante das obrigações aos quais se deve cumprir, são de grande importância para desenvolver a consciência moral da criança. Ou seja, na medida em que é permitido, e mais que isso, solicitado à criança que reconstitua o que foi experienciado, pensado, desejado, está-se desenvolvendo a cooperação nas relações. De acordo com Menin (1996, p. 52), “*Cooperação para Piaget, é operar com... É estabelecer trocas equilibradas com os outros, sejam estas trocas referentes a favores, informações materiais, influências, etc...*” Nesse sentido, a troca simbólica para a moral infantil permite a elaboração simbólica de experiências e sentimentos individual, do mesmo modo que se elabora simbolicamente as experiências e sentimentos alheios. Nesta medida, as coordenações entre as perspectivas possibilitam considerar o que há no íntimo de cada um, desenvolvendo o significado da intenção, ou seja, o que há no interior de cada individualidade que fundamenta toda uma conduta. Acreditamos que a troca simbólica para a moral permite ultrapassar a objetividade das coisas, para adentrar na subjetividade humana (intenção). “A significação do mundo tendo sua fonte nesse processo organizador do sujeito e não apenas nos objetos” (MONTROYA, 1996, p. 73).

O outro ponto a ser levantado é na situação institucional. As respostas das crianças a respeito da situação institucional apontou para uma relação de coação entre as crianças e professor. Por unanimidade, as respostas foram de ordem coercitiva: as regras são impostas, levadas ao pé da letra e há punição, a professora “briga” ou muda de lugar. Nas atividades a serem feitas, já é trazido tudo pronto à elas, não há a possibilidade de construção, de se pensar sobre possibilidades, de dizer as vontades, enfim, não há a possibilidade de trocas simbólicas. Por esse mesmo fato, não é discutido nada com as crianças sobre o que foi feito. Os motivos pelo qual fazem a pintura as crianças sabem, mas, ao que nos parece, é de maneira intuitiva. Cada uma pensa algo sobre o porquê pintam e o destino de suas pinturas. Deste modo, o seio institucional não favorece o desenvolvimento moral dessas crianças, pois não é permitido verificar as situações aos quais são submetidas de maneira racional. As atividades e relações não provém de suas consciências. As crianças não têm a consciência da importância de seus trabalhos e do grupo o qual fazem parte. “A classe constitui, assim, uma associação de trabalho e evidencia-se que a vida moral está intimamente ligada a toda a atividade escolar.” (PIAGET, 1996, p. 21). Deste modo, não é permitido à elas o desenvolvimento de suas capacidades de cooperar, pois se a vida moral se inicia no egocentrismo e numa incapacidade de coordenar pontos de vista, a vida social infantil torna-se um campo fecundo para o desenvolvimento da cooperação. Neste caso, a instituição, como sinônimo da escola, seria uma ambiente propício para o desenvolvimento moral. “A liberdade do trabalho em classe tem implicado, geralmente, a cooperação na atividade escolar.”(PIAGET, 1996, p. 21).

Portanto, podemos inferir que no seio da atividade institucional não há a possibilidade de trocas simbólicas, o que não favorece o desenvolvimento da cooperação, e por conseguinte, o desenvolvimento moral das crianças.

No que tange ao contexto familiar e entre crianças, podemos dizer que um fator importante que possibilita elevar as atitudes morais ao plano da consciência, é a troca simbólica. As famílias que apresentaram maior possibilidade para tais trocas foram daquelas crianças em que apresentaram juízos mais elaborados sobre a mentira. Desta forma, há diferenças entre as trocas no contexto institucional e familiar. No contexto familiar, algumas crianças possuem maiores condições de elevar ao plano do juízo as regras práticas aos quais se submetem, por meio das trocas simbólicas. Por outro lado, no contexto institucional, o autoritarismo impede qualquer possibilidade de manifestação da vontade, pensamento, sentimento, que determina fortemente a

conduta das crianças ser heterônoma. Nesse sentido, apontamos para uma conflituosidade existente àquelas crianças que possuem maiores trocas no seio familiar, em que têm a possibilidade dos seus “dizeres”, estar num contexto social que prima pelo silêncio e obediência absoluta. Por outro lado, para aquelas em que nem no contexto familiar possuem tal privilégio, o contexto institucional reforça ainda mais essa moral da obediência, desfavorecendo, assim, seu desenvolvimento moral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por principal finalidade estudar o desenvolvimento moral de crianças situadas em condição de marginalização social, tentando evidenciar a questão da troca simbólica. Para responder essa questão, realizamos entrevistas com as crianças, a fim de verificar os julgamentos morais e as relações sociais, enfatizando as trocas dessas crianças.

A partir das entrevistas realizadas junto as crianças e de algumas observações no contexto institucional, podemos evidenciar o fator da troca simbólica como sendo importante no desenvolvimento do julgamento moral.

Primeiramente, foi verificado uma relação entre a troca simbólica no ambiente familiar e os julgamentos morais em função da mentira. As crianças que apresentaram respostas elementares são aquelas que em seu meio familiar possuem pouca, ou nenhuma, possibilidade de expressão e justificação das suas experiências em relação às regras morais. Isto reflete também nos relacionamentos entre as próprias crianças, que nas brincadeiras tem dificuldades de reflexão sobre aquilo que executam ou vivem. Inversamente, as que apresentaram respostas mais evoluídas foram aquelas cujo meio familiar possuem maiores aberturas para as trocas simbólicas. Observamos que aquelas crianças que interagem simbolicamente nas situações familiares, também o fazem nas atividades entre crianças. É a teoria de Piaget sendo vista em situações corriqueiras.

No ambiente institucional também observamos que a ausência de trocas simbólicas não possibilitam a reflexão sobre as ações das crianças. As crianças não são solicitadas a pensarem o que fazem e para quê fazem. O contexto institucional, que não é uma escola, com objetivos altruístas e filantrópicos, não possui condições para que se desenvolva a verdadeira cooperação e solidariedade. Acreditamos ser importante pensar sobre a seguinte questão: não adianta proporcionar somente atividades junto as crianças, mas também pensar o como fazê-las com elas.

A principal conclusão obtida, então, é que a ausência da troca simbólica entre as crianças não permitem o seu desenvolvimento moral. Não podendo dar “a sua palavra”, ou seja, relatar suas vontades e sentimentos, justificar suas atitudes, não tendo a possibilidade de reconstituir suas experiências diante de suas obrigações, não é possível elevar ao plano do juízo as práticas as quais obedecem. Diante das

obrigações, não tendo a oportunidade de coordenar pontos de vista entre os familiares, para relatar os próprios motivos e compreender os alheios, a questão das intenções não se torna presente nas relações. A moral da obediência não permite trocas de pontos de vista. Não há transformação interior pelas vias do meio exterior. E a transformação interior se dá apenas quando se apresentam à criança as condições objetivas que exijam coordenar interiormente; e, na moral, a partir do diálogo, coordenando no plano representativo as intenções presentes nas relações, permite que o juízo seja em função desta coordenação entre perspectivas. Desta forma, a conduta da troca simbólica, na moral, se traduz na cooperação.

Portanto, acreditamos confirmar nossa hipótese de que as trocas simbólicas são importantes para o desenvolvimento moral das crianças, na medida em que se compreende as relações existentes na elevação da ação ao juízo com as trocas de perspectivas. Como diz Piaget (1994, p. 300) “[...] como toda norma moral quanto toda lógica são produtos da cooperação.”

Para as crianças da nossa pesquisa, a tendência da maioria das crianças é julgar pela moral da obediência, ou seja, heteronomia, e isto se deve ao fato de que são vistas a partir da perspectiva da marginalização social; em consequência, a ausência desta troca se acentua ao nível social. A opressão tira o lugar dessas crianças de se colocarem na sociedade; as possibilidades para a fala, para o posicionamento lhe são furtadas pelos argumentos da autoridade. A partir desta perspectiva enviesada, a sociedade age para com essas crianças de acordo com uma moral heterônoma vigente. Além da desigualdade social e econômica, essas crianças sofrem de “desigualdade moral”. Não é oportunizado à elas estabelecerem trocas no contexto social, pelo fato de sua condição material limitada. Nesse sentido, é preciso transformar essa situação; somente uma tomada de consciência das relações estabelecidas, em que intervém a importância do papel das trocas simbólicas, permite o avanço moral das crianças, “esta tomada de consciência não é uma operação simples e encontra-se ligada a um conjunto de condições psicológicas” (Piaget, 1994, p. 297). Assim, perguntamos: como é possível às essas crianças uma série de tomada de consciência sobre sua realidade moral, se elas se encontram em condições psicológicas limitadas pela opressão?

Com base na nossa pesquisa, nossas considerações finais versam sobre o quanto a teoria de Piaget ainda é viva e capaz de responder à algumas questões da atualidade. Sua teoria sobre a Epistemologia Genética nos apontou aspectos da

natureza humana pontuais para a transformação das relações sociais. Vimos, por exemplo, como a autoridade adulta influencia a vida da criança, mesmo quando o ambiente esteja minimamente favorável à atitudes cooperativas. Também, foi possível compreender a importância das relações entre crianças, que serve para libertar a criança do posicionamento adulto. Vimos, especialmente, o quanto é importante à criança comunicar, ser ouvida e respondida, ou seja, como é importante a troca, para o desenvolvimento cognitivo e moral, conforme anunciamos neste trabalho.

Acreditamos que esta pesquisa atingiu seu alcance ao evidenciar a questão da troca simbólica no desenvolvimento moral. Acreditamos, sobretudo, que estes resultados são apenas um início de todo um caminho a ser percorrido. Responder à uma questão social no desenvolvimento moral é uma grande tarefa, que vai além de entrevistas e observações. Ao final do estudo, pudemos perceber o quanto, no que se trata de uma pesquisa social, a participação, como ser integrante à comunidade se faz necessário. Pudemos constatar o quão difícil é, para as crianças, sistematizar um contexto de trocas. Foi-nos difícil criar imagens sobre as relações oriundas das famílias, sem nenhum contato, conhecimento de vida, “sem nenhum conhecimento de causa”. Assim, tornou-nos claro a importância da integração do pesquisador à realidade social das crianças quando se trata de estudar um aspecto social do desenvolvimento moral delas. Por isso, consideramos que esta pesquisa vem a ser apenas uma introdução ao estudo do desenvolvimento moral e trocas simbólicas em crianças marginalizadas. Todavia, podemos apontar que as relações entre a moral e o social versem sobre a questão da troca simbólica. Esse estudo, desse modo, encontra-se, pelo menos, em vias de se aprofundar e se ampliar em futuras investigações.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59<sup>o</sup> ed. Rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREITAG, B. **Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola**. São Paulo: Cortez, 1984.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5<sup>o</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. de. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. Organizador Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MONTOYA, A. O. D. **De que modo o meio social influi no desenvolvimento cognitivo da criança marginalizada?** Busca de uma explicação através da concepção epistemológica de Jean Piaget. São Paulo: USP, 1983. 159 f. Tese (mestrado em Psicologia) - Curso de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Piaget e a criança favelada: Epistemologia genética, diagnóstico e soluções**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_, FRANÇA, C. A. P. R., BATAGLIA, P. U. R., **Abrigo ou casa?: desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.
- PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 1<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Estudos Sociológicos**. Tradução de Reginaldo Di Piero. 1<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- \_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro de Carvalho e Christiano Monteiro Oiticica. 2<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro, Zahar, Brasília, INL, 1975.
- \_\_\_\_\_. **O nascimento da inteligência na criança**. Tradução Alvaro Cabral. 4<sup>o</sup> ed. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1982.
- \_\_\_\_\_. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem: o debate entre Jean Piaget & Noam Chomsky**. Organizado e compilado por Massimo Piatelli Palmarini. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1983.
- \_\_\_\_\_; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. 6<sup>o</sup> ed. São Paulo, DIFEL, 1993
- \_\_\_\_\_. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da educação moral. In: PIAGET, J. (et. al.); MACEDO, L. de. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. Coleção psicologia e educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

\_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética**. 3<sup>o</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PATTO, M. H. S. **Privação cultural e educação pré-primaria**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973.

PERLMAN, J. E. **O mito das Marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro**. Tradução de Waldívia Marchiori Portinho. Prefácio de Fernando Henrique Cardoso. Coleção Estudos brasileiros, v. 18. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

RINALDI, A. de A. Marginais, delinquentes e vítimas. Um estudo sobre a representação da categoria favelado no tribunal do júri da cidade do Rio de Janeiro. In: ZALUAR, A. e ALVITO, M. (orgs.) **Um século de favela**. 3<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

TORRES, M. C. M. **Impactos da ideia de pobre e de pobreza na institucionalização de crianças e adolescentes em regime de abrigo**. Marília: Universidade Estadual Paulista, 2015, 149 f. Tese (doutorado em Ciências Sociais) – Curso Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.