

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

***“Júlio de Mesquita Filho”***

**Faculdade de Ciências e Letras**

**Campus de Araraquara - SP**

Ligiane Raimundo Gomes

***MORALIDADE E RESPEITO AO MEIO  
AMBIENTE EM CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES: A CONSTRUÇÃO DA  
“MORAL ECOLÓGICA”***

Araraquara –SP.

2007

**Ligiane Raimundo Gomes**

***MORALIDADE E RESPEITO AO MEIO  
AMBIENTE EM CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES: A CONSTRUÇÃO DA  
“MORAL ECOLÓGICA”***

Tese de Doutorado apresentada ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp-Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:**

**Contribuições Psicológicas ao Trabalho Educativo**

**Orientadora:**

Profa Dra Cilene Ribeiro de Sá Leite  
Chakur

Araraquara – SP.  
2007

Gomes, Ligiane Raimundo

Moralidade e respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes: a construção da “moral ecológica” / Ligiane Raimundo Gomes – 2007

267 f. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade

Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de

Araraquara

Orientadora: Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur

1. Educação ambiental. 2. Educação moral.  
3. Crianças. 4. Adolescentes. I. Título.

Ligiane Raimundo Gomes

**Moralidade e Respeito ao Meio Ambiente em Crianças e Adolescentes: A Construção da “Moral Ecológica”**

Tese de Doutorado, apresentado ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Contribuições Psicológicas ao Trabalho Educativo

Data de aprovação: 06/07/2007

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora:** Profa. Dra. Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur.

---

**Membro Titular:**                    **Profa. Dra. Vânia Galindo Massabni**  
ESALQ/USP - Piracicaba

---

**Membro Titular:**                    **Profa. Dra. Orlene de Lurdes Capaldo**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

---

**Membro Titular:**                    **Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha**  
Faculdade de Educação – UNICAMP

---

**Membro Titular:**                    **Profa. Dra. Maria Cristina de Senzi Zancul**  
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências e Letras

**UNESP – Campus de Araraquara**

*Aos meus três amores, Bacchi,*

*Camila e Lucas.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus por me conceder esta vida maravilhosa e repleta de possibilidades de novas realizações.

À meu pai Alcides e minha mãe Cida pelo incentivo.

A meus filhos, Camila e Lucas, pela compreensão nos momentos ausentes.

Ao Marco Aurélio meu amor, companheiro, amigo e incentivador dos meus trabalhos.

À minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Cilene Ribeiro de Sá Chakur, "*Mãinha*", pelos encontros produtivos e afetivos realizados ao longo desses anos.

À contribuição da Prof<sup>a</sup> Orlene de Lurdes Capaldo e do Prof<sup>a</sup> Ricardo Leite Camargo que acompanharam este trabalho e pelas significativas intervenções realizadas que culminaram não apenas no crescimento da pesquisa apresentada, bem como no crescimento pessoal e acadêmico desta pesquisadora. A vocês o meu carinho.

À Banca Examinadora por aceitar ao convite e pela colaboração nesta ocasião importante.

Às companheiras do grupo de estudos pós-graduados piagetianos, Ciça, Eliane, Vânia e Rita pelos encontros produtivos e divertidos.

Às escolas que gentilmente nos cederam o espaço para a realização da pesquisa e as crianças e os adolescentes que mediante seus depoimentos enriqueceram e ampliaram o conhecimento no que se refere à moralidade e a moral ecológica.

## **PARAÍSO**

*Se esta rua fosse minha  
Eu mandava ladrilhar  
Não para automóvel matar gente  
Mas para criança brincar.*

*Se esta mata fosse minha  
Eu não deixava derrubar  
Se cortarem todas as árvores  
Onde é que os pássaros vão morar?*

*Se este rio fosse meu  
Eu não deixava poluir  
Jogava esgotos noutra parte  
Que os peixes moram aqui.*

*Se este mundo fosse meu  
Eu fazia tantas mudanças  
Que ele seria um paraíso  
De bichos, plantas e crianças.*

**(José Paulo Paes)**

GOMES, Ligiane Raimundo. **Moralidade e Respeito ao Meio Ambiente em crianças e adolescentes: a Construção da “Moral Ecológica**. 2007. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

### **Resumo**

A presente pesquisa, de natureza exploratória, buscou investigar se a aquisição da noção de respeito ao meio ambiente, que denominamos “moral ecológica”, é construída durante o desenvolvimento infantil, solidariamente à construção da moralidade, pressupondo que a noção de respeito no domínio ecológico é a mesma que fundamenta a conquista da autonomia moral. Para esta investigação, foi tomada uma amostra de 15 participantes, sendo cinco por faixa etária – de 6 a 8 anos, 10 a 11 anos e 13 a 15 anos. Mediante o método clínico piagetiano, contava-se às crianças e adolescentes dois conjuntos de histórias: três histórias foram retiradas dos estudos de Piaget sobre a moralidade, focalizando a consciência das regras e as noções de mentira e justiça, e outras quatro histórias hipotéticas foram formuladas especificamente para estudar o respeito ao meio ambiente, focalizando, respectivamente, a coleta seletiva, a extinção das aves, a poluição de um rio e o corte de árvore. Os depoimentos dos participantes foram analisados segundo o referencial teórico de Piaget no que se refere à moralidade, recorrendo-se, também, a alguns estudiosos que ao longo dos anos vêm ampliando o campo de aplicação da teoria piagetiana. A análise dos dados nos permitiu estabelecer três níveis para o desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente, comprovando que a moral ecológica tem uma dimensão psicogenética e que existe relação entre o desenvolvimento da moralidade e a aquisição da moral ecológica.

**Palavras-chave:** desenvolvimento, moralidade, moral ecológica, educação ambiental, educação escolar e temas transversais.



## Abstract

The present research, of exploratory nature, searched to investigate if the acquisition of the notion of respect to the environment, that we call “ecological moral”, is constructed during the childish development, solidarily to the construction of the morality, presupposing that the notion of respect on the ecological field is the same that found the conquest of the moral autonomy. For this investigation, it had been taken a sample of 15 participants, five by age group – from 6 to 8 years old, 10 to 11 years old and 13 to 15 years old. Through the piagetian clinical method, it was told to the children and adolescents two groups of stories: three stories were taken from Piaget’s studies about morality, focusing the conscience of rules and the notions of lie and justice, and four another hypothetical stories were created specifically to study the respect to the environment, focusing, respectively, the selective collection, the extinction of the birds, the pollution of a river and the cutting of tree. The statements of the participants were analysed according to the theoretical reference of Piaget concerning to the morality, also helped by some studios that have been amplifying the application field of Piaget’s theory. The data analysis allowed us to set up three levels for the development of the notion of respect to the environment, proving that the ecological moral has a psychogenetic dimension and there is a relation between the development of the morality and the acquisition of the ecological moral.

**Keywords:** development, morality, ecological moral, environment education, school education and crossing themes.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Identificação dos participantes da pesquisa .....	119
<b>Quadro 2:</b> Quadro comparativo da consciência das regras .....	181
<b>Quadro 3:</b> Quadro comparativo da noção de mentira .....	181
<b>Quadro 4:</b> Quadro comparativo da noção de justiça .....	182

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição dos participantes nos estádios da consciência das regras do jogo em função da idade.....	149
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição dos participantes nas fases de desenvolvimento da noção de mentira em função da idade. ....	162
<b>Gráfico 3:</b> Distribuição dos participantes nas fases de desenvolvimento da noção da justiça em função da idade.....	175
<b>Gráfico 4:</b> Distribuição dos participantes nas fases em cada noção da moralidade.....	176
<b>Gráfico 5:</b> Distribuição dos participantes nos níveis em cada história.....	208
<b>Gráfico 6 :</b> Relação entre moralidade e moral ecológica.....	226

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1. AS IDÉIAS DE PIAGET NOS DOMÍNIOS COGNITIVO E MORAL</b> .....	22
1. O construtivismo piagetiano .....	23
1.1 Conhecimento e moralidade: aproximações entre Kant e Piaget .....	28
1.2 O desenvolvimento das regras: a prática e a consciência.....	40
1.3 O desenvolvimento da noção de mentira.....	45
1.4 O desenvolvimento da noção de justiça .....	49
1.5 A questão da solidariedade .....	53
<b>2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A MORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	57
1. A educação moral e o desenvolvimento da autonomia .....	58
2. As regras escolares e a questão da autonomia .....	65
2.1 A indisciplina na escola.....	71
2.2 A regra de não mentir .....	76
3. A democracia e o ambiente cooperativo .....	80
<b>3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE ...</b>	86
1. Breve histórico das preocupações com o Meio Ambiente e com a Educação Ambiental .....	87
2. Pesquisas sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental .....	99
<b>4. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	114
1. Objetivos, questões de pesquisa e hipóteses de trabalho .....	115
2. Método .....	117
2.1 Sujeitos de Investigação .....	117
2.2 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados.....	119

2.3 O Método Clínico .....	124
2.4 Procedimentos de Análise dos Resultados.....	129
<b>5. O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A CONSCIÊNCIA DAS REGRAS E AS NOÇÕES DE MENTIRA E JUSTIÇA .....</b>	<b>134</b>
1. A consciência das regras do jogo de queimada .....	135
2. A noção de mentira .....	149
3. A noção de justiça .....	163
4. Apreciação crítica dos dados .....	177
<b>6. A NOÇÃO DE RESPEITO AO MEIO AMBIENTE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A “MORAL ECOLÓGICA” .....</b>	<b>185</b>
1. Níveis de desenvolvimento da moral ecológica.....	186
2. Apreciação crítica dos dados .....	213
<b>À GUIA DE CONCLUSÃO: MORAL ECOLÓGICA, MORALIDADE E EDUCAÇÃO ESCOLAR .....</b>	<b>224</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>251</b>
<b>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR.....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>260</b>
<b>Anexo I:</b> As regras do jogo de queimada.....	261
<b>Anexo II:</b> As histórias sobre a mentira .....	262
<b>Anexo III:</b> A História sobre a justiça .....	263
<b>Anexo IV:</b> Histórias sobre o meio ambiente .....	264

# **INTRODUÇÃO**

**HUMANOS ESGOTAM CAPITAL NATURAL DA TERRA**  
**KATRINA MATA MAIS CINCO NO SUL DOS EUA**  
**AQUECIMENTO PRODUZIRÁ NOVOS KATRINAS**  
**2005 DEVE SER O ANO MAIS QUENTE, DIZ GRUPO**  
**HUMANIDADE CAUSA NOVA ONDA DE EXITNÇÃO**  
**PREOCUPAÇÃO AMBIENTAL CRESCE DEVAGAR**  
**MUNDO PERDEU DEZ ANOS AO IGNORAR MUDANÇA DO CLIMA**  
**GELO DO ÁRTICO PODERÁ DERRETER TOTALMENTE ATÉ 2080,**  
**ALERTAM CIENTISTAS**  
**AQUECIMENTO CLIMÁTICO TERÁ IMPACTO NA CADEIA ALIMENTAR DE**  
**OCEANOS**  
**2006 DEVE TERMINAR COMO O 6º ANO MAIS QUENTE DA HISTÓRIA**  
**2007 DEVE SER O ANO MAIS QUENTE DA HISTÓRIA**  
**AQUECIMENTO FARÁ MILHÕES DE FAMINTOS E SEM ÁGUA NESTE**  
**SÉCULO, DIZ ESTUDO**  
**TEMPERATURA DO PLANETA AUMENTARÁ ATÉ 4°C ATÉ 2100, DIZ ONU**  
**EMIÇÃO DE GÁS CARBÔNICO PRECISA CAIR PELA METADE**  
**AQUECIMENTO: A CULPA É NOSSA**

Essas manchetes, retiradas de exemplares do jornal *Folha de São Paulo* e da *Folha Online* no período de 2005 a 2007, mostram o quanto a preocupação com o meio ambiente não deveria ficar apenas entre ambientalistas e cientistas.

Em geral, as manchetes sempre se mostram alarmistas e com teor negativo. As formas de superação para os problemas apresentados com relação ao nosso planeta são extremadas e as medidas propagadas sugerem certo imediatismo, como se a humanidade pudesse mudar todos os hábitos adquiridos ao longo da sua existência de uma hora para a outra.

O aquecimento global e as mudanças climáticas causadas por conta desse aquecimento são “muito provavelmente”, conseqüências da ação do homem ao longo da história, como afirma o relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, em inglês) (LEITE, 2007)

A mudança de valores e atitudes para com o meio ambiente se faz necessária e, provavelmente, também deve ocorrer ao longo da história. Mas muito pouco se fala nas manchetes e na mídia, de modo geral, sobre, de um lado, a urgência e, de outro, a viabilidade de essas mudanças ocorrerem de modo contínuo e a longo prazo e muito menos sobre o papel da educação nesse processo. O pouco que se fala, na maioria das vezes, trata-se de ações pontuais e locais que não interferem significativamente no terreno global.

O referencial da educação brasileira é baseado na formação de um cidadão participativo e consciente de seus direitos e deveres, para que possa atuar de maneira significativa nas questões políticas e sociais, percebendo-se parte integrante e responsável da sociedade (BRASIL, 1997a). Em suas atitudes cotidianas, todo cidadão manifesta valores políticos, sociais e culturais, que podem ou não alterar o ambiente em que vive.

Para uma educação de qualidade, o acesso aos diversos recursos políticos, sociais e culturais mais próximos do cidadão deve constituir-se como



direito primordial, assegurando-lhe a oportunidade de integrar recursos culturais cada vez mais amplos, podendo transformar a sociedade em que está inserido.

A intervenção social por parte do cidadão requer uma percepção global do ambiente que o cerca, através de seus elementos naturais (serra, rios, água, fauna, flora, etc.); áreas urbanas e rurais (no que diz respeito a saneamento, trânsito, áreas verdes, preservação do patrimônio, etc.); políticas econômicas (com influência do consumismo); proteção ambiental (ações e leis de proteção ao ambiente) que interferem diretamente na qualidade de vida e tão divulgados pela mídia através do tema “Questões Ambientais” (BRASIL, 1997b).

Sendo assim, é necessário, num primeiro momento, definir do que trata a questão ambiental, visto que este tema gera muitas confusões, pois se reporta constantemente apenas aos aspectos físicos do ambiente. Cabe, assim, ressaltar que a grande confusão referida às questões ambientais deve-se aos conceitos de *meio ambiente* e *ecologia*, que, na maioria das vezes, são usados como sinônimos.

Por meio ambiente entende-se o “meio-espaco” no qual vive o homem juntamente com componentes abióticos (seres não vivos) e bióticos (seres vivos), em constante interação, podendo ou não transformar este ambiente (BRASIL, 1997b, p.31).

No dicionário da língua portuguesa de Rios (1999), não se encontra a definição de meio ambiente, mas encontram-se os dois termos isolados, sendo que, para “meio”, a definição mais coerente para o presente trabalho é a da sociologia, “totalidade dos fatores externos que podem influir sobre a vida

biológica, social ou cultural de um indivíduo ou grupo” (p. 374). Para “ambiente” faz-se a seguinte referência: “adj. 1. Que envolve ou cerca (uma pessoa ou coisa) por todos os lados; 2. Diz-se do ar que nos rodeia; 3. Diz-se do meio em que se vive; 4. O meio em que se vive; ambiência; 5. Espaço, recinto” (RIOS, 1999, p. 95).

Encontramos a expressão *meio ambiente* no dicionário Aurélio (1993, p. 358) significando “o conjunto dos fatores físicos, químicos e bióticos que agem sobre um ser vivo ou uma comunidade ecológica e podem determinar sua sobrevivência”.

A *ecologia*, por sua vez, em seu contexto histórico começa sendo considerada como um ramo da Ciência Natural, necessitando de novos conhecimentos (BRASIL, 1997b).

Segundo o dicionário da língua portuguesa Rios (1999, p. 234), a definição para “ecologia” é: “1. Parte da Biologia que estuda a relação dos seres vivos com seu ambiente natural, bem como de suas influências recíprocas. 2. Ciência que estuda a relação do homem com o meio ambiente”.

Apesar da diferenciação entre os dois conceitos, os mesmos parecem indissociáveis na prática, se pensarmos que os nossos valores e atitudes, portanto, nossas ações, correspondentes aos diversos ambientes dos quais o homem faz parte, podem de maneira significativa modificar o habitat não só do próprio homem como também das demais espécies de seres vivos, entrando, assim, no campo da ecologia.

Segundo Reigota (2002), a ecologia é considerada como a filosofia de um movimento social, que atingiu grande público através dos meios de comunicação em massa e difundiu-se no senso comum fazendo surgir

diferentes representações sociais, sendo a idéia predominante que a ecologia é sinônimo de natureza e que o ecologismo procura preservá-la. Para o mesmo autor, o pensamento sobre a ecologia é caracterizado por uma noção de globalidade, a qual denomina *ecologia global*.

A questão ambiental, no âmbito da educação, tal como se encontra nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (1997b, p. 19), “contribui para evidenciar as necessidades de um trabalho vinculado aos princípios da dignidade do ser humano, da participação, da co-responsabilidade, da solidariedade e da eqüidade”.

Acreditamos que esta questão ambiental, tomada como relação do homem com o seu ambiente, quando analisada com o referencial teórico da construção da moralidade, proposto por Piaget, possui elementos que podem ser comparados com a aquisição de normas e valores morais (regras sociais, respeito e justiça).

Assim, o objetivo principal desta pesquisa foi o de estudar a construção do respeito ao meio ambiente em crianças e adolescentes, supondo que esta construção é solidária ao desenvolvimento da moralidade.

As questões que surgem do estudo dessa relação entre moralidade e respeito ao meio ambiente são: como os valores de respeito ao meio ambiente são construídos por crianças e adolescentes? O desenvolvimento da moralidade é paralelo à noção de respeito ao meio ambiente, possuindo os mesmos elementos constitutivos (regras, respeito e justiça)? Se for possível diagnosticar através de relatos verbais níveis de aquisição da noção de respeito ao meio ambiente, como este diagnóstico pode colaborar com o

professor na busca e tratamento de conteúdos de ensino-aprendizagem em sua prática educativa?

Nos PCN (BRASIL, 1997b, p. 75), encontra-se que “a escola é uma instituição social com poder e possibilidade de intervenção na realidade. Assim deve estar conectada com as questões mais amplas da sociedade, incorporando-as à sua prática”.

Tendo em vista a perspectiva de uma educação construtiva do pensamento, a aprendizagem escolar é um processo ativo no qual as crianças e adolescentes constroem, modificam, enriquecem e diversificam seus esquemas de conhecimentos anteriores a respeito de diferentes conteúdos culturais traduzidos em conteúdos escolares (ONRUBIA, 1998, p. 123). É um processo que pressupõe uma ação externa – planejada e sistematizada – compreendida como uma intervenção realizada pelo professor.

Através desta pesquisa pretendemos investigar se a aquisição da noção de respeito ao meio ambiente é construída durante o desenvolvimento infantil, solidariamente à construção da moralidade, visto que supomos que possuem os mesmos elementos essenciais para a formação participativa do cidadão (regras sociais, respeito e justiça), e requerem uma significativa mudança de valores e atitudes. Assim, faz-se necessário que a educação seja um fator que favoreça mudanças de comportamento com relação ao meio ambiente, tendo como base os princípios da ética e da dignidade numa visão sócio-ambiental, que segundo o PCN (1997b) implica a mudança de atitudes e valores que podem auxiliar de maneira significativa a qualidade de vida dos cidadãos, como: manter o espaço escolar limpo, respeitar os adultos e seus pares, ter atitudes solidárias e de cooperação que são importantes para um bom convívio

social, preservação do patrimônio público, etc. Valores e atitudes que contribuirão para garantir o futuro dos seres vivos, dentre eles o homem, que é o maior responsável pelas interferências no meio ambiente.

Conforme os PCN, “o estudo do meio ambiente, de cuja qualidade todos dependem, pode explicar uma dimensão do respeito mútuo: cuidar do que é de todos, portanto, respeitar, ser respeitado” (BRASIL, 1997a, p.125).

Segundo trabalho anterior desta pesquisadora (GOMES, 2002), realizado na cidade de Taquaritinga<sup>1</sup>, constatou-se, pela análise de respostas das crianças sobre o bairro e a cidade, que elas não possuem uma percepção global do ambiente em que vivem. Passeiam pouco pela cidade, portanto, não a conhecem e têm um espaço muito restrito para o lazer e o acesso aos recursos culturais, ficando este último quase que unicamente sob responsabilidade da instituição escolar. Sob este ponto de vista é difícil esperar o respeito ao meio ambiente por essas crianças e por outro lado vê-se a necessidade de maior atenção da escola a esse tema.

Nesta perspectiva, a relevância do meio ambiente, analisada sob o aspecto da autonomia moral e intelectual do indivíduo, implica estudar a tomada de consciência, a compreensão de relações de interdependência e as conseqüências destas na qualidade de vida, exigindo dos indivíduos valores abstratos como dignidade, respeito de pontos de vista e a existência de cooperação (CASTRO & BAETA, 2002).

Dessa forma, a hipótese geral da nossa pesquisa foi a de que a construção da noção de respeito ao meio ambiente é solidária ao desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Assim, buscamos

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão de Curso – pesquisa realizada como exigência para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia intitulada: “A construção da moralidade na criança: as noções de justiça e respeito ao meio ambiente”.

investigar a existência de uma moral que é interligada à ecologia e que pode ser denominada “*moral ecológica*”.

Nesse sentido, decorrem conseqüentemente, duas hipóteses específicas: a de que a noção de respeito no domínio ecológico é a mesma que fundamenta a conquista moral e de que esta noção, portanto, tem uma dimensão psicogenética.

# **1. AS IDÉIAS DE PIAGET NOS DOMÍNIOS COGNITIVO E MORAL**

## 1. O construtivismo piagetiano

As Ciências Sociais e Humanas, dentre elas a Psicologia do Desenvolvimento, tiveram seus estudos iniciados relativamente tarde, se comparadas às outras ciências. Os estudos sistemáticos do desenvolvimento da criança e de seu pensamento tiveram início no final do século XIX, tendo como método de estudo apenas a observação do sujeito. A observação constituía-se num método pouco eficaz, pois tornava restrito o número de sujeitos investigados, e muitas vezes continham informações irrelevantes. Sabia-se o que as crianças faziam, mas era impossível averiguar por que faziam. Assim, incluiu-se, além da observação, questionários e testes padronizados nos métodos de estudo que possibilitavam a investigação de um número maior de crianças, podendo-se fazer um diagnóstico dos dados novos sobre o conhecimento através das respostas das crianças (DELVAL, 2002).

O suíço Jean Piaget (1896-1980) nasceu na cidade de Neuchâtel e, desde a infância, demonstrou grande interesse pela vida animal. Aos 11 anos de idade, publicou seu primeiro trabalho sobre a observação que realizou sobre um pardal albino.

Em sua adolescência, Piaget vivenciou crises afetivas e intelectuais sobre a problemática religiosa, o que o levou a interessar-se pela Filosofia.

Piaget formou-se em Biologia em 1915 pela Universidade de Neuchâtel, onde terminou seu doutorado em Biologia em 1918, aos 22 anos de idade.

Formado em Biologia e com vasto conhecimento em Filosofia, Piaget, logo se interessou “pelo problema do conhecimento e concebeu um projeto de estudo dos problemas epistemológicos” (DELVAL, 2002, p. 53), buscando



examinar o surgimento de várias noções, como espaço, tempo, causalidade, número, etc.

Piaget foi escolhido para ser o diretor de estudos do Instituto Jean Jacques Rousseau da Universidade de Genebra e, então, iniciou o maior trabalho de sua vida, observou e interagiu com crianças no intuito de estudar seus processos de raciocínio.

Especialista em Epistemologia Genética, Piaget formulou sua teoria de que o conhecimento evolui progressivamente através de estádios hierárquicos caracterizados por estruturas mentais. Isto significa que a lógica e as formas de pensar de uma criança são completamente diferentes da lógica e do pensamento dos adultos.

Assim, Piaget pretendeu compreender como se desenvolvem não só os conhecimentos, como também a capacidade de conhecer. A pergunta que norteava seus estudos era como se passa de um conhecimento inferior para um conhecimento superior.

Para Piaget (1983), o conhecimento é construído a partir de fatores biológicos, como a *hereditariedade*, considerando que este não é um fator que aja isolado e psicologicamente não pode ser isolável; e o *ambiente*, que comporta especialmente dois aspectos: a experiência física mediante a atividade do sujeito com o objeto e a transmissão social educativa por parte dos adultos.

Portanto, a inteligência em sua forma lógica depende tanto do desenvolvimento orgânico do indivíduo quanto da estimulação ambiental. Então, se um estímulo se apresenta e provoca uma resposta, isto só ocorre

porque existe previamente uma estrutura que reconhece um significado no estímulo (CHAKUR, 2002).

Segundo Piaget (1983, p. 224), o fator fundamental para o desenvolvimento intelectual é a *equilibração*, pois, se há outros fatores, como os apresentados acima, é necessário que eles se equilibrem. “É necessário todo um jogo de regulação e de compensações para atingir uma coerência”.

O equilíbrio para Piaget (1983), não tem um sentido estático, pois o sujeito constantemente reage às perturbações exteriores a esse equilíbrio. Essas compensações são realizadas por duas funções invariantes, a *assimilação* e a *acomodação*, mediante um processo chamado por Piaget de *processo de equilibração*.

Quando interagimos com o ambiente, colocamos em exercício nossos esquemas ou estruturas de assimilação; na medida em que aparecem perturbações proporcionadas pelo meio, ocorre um desequilíbrio cognitivo e o indivíduo tenta, então, compensar este desequilíbrio diferenciando ou integrando os esquemas/estruturas originais em novos esquemas/estruturas.

A construção de novas estruturas ocorre sempre sobre as bases anteriores, que permanecem equilibradas até o momento em que assimilamos novas aquisições que necessitam ser acomodadas e o processo se dá novamente.

Para Piaget, o processo de equilibração toma a forma de períodos seqüenciais, em que existe, sempre, uma fase de preparação e outra de acabamento. As estruturas formadas em um período integram-se às outras superiores, do período seguinte.

Assim, o desenvolvimento da criança é um processo temporal em que se

supõe a necessidade de uma ordem sucessiva em que novos instrumentos lógicos se constroem mediante instrumentos lógicos preliminares, o que conduziu Piaget à teoria dos estádios de desenvolvimento, pois, “a construção de novas noções suporá sempre substratos, subestruturas anteriores” (PIAGET, 1983, p. 215).

Os estádios de desenvolvimento são caracterizados por sua ordem de sucessão fixa e não seguem exatamente a idade cronológica, que pode variar de uma sociedade para outra, pois, dependendo do meio social, pode-se acelerar ou retardar o aparecimento de um estágio.

Piaget (1983) dividiu o desenvolvimento intelectual em três grandes períodos.

O primeiro período da inteligência é o *Sensório-Motor* e se estende do nascimento ao aparecimento da linguagem (0 aos 2 anos) e foi subdividido em seis estádios.

Neste período, a criança aos poucos organiza os movimentos e os deslocamentos que, até então, centravam-se em seu próprio corpo para se situar como um elemento entre outros.

O período seguinte é o *Operacional Concreto* que se subdivide em dois subperíodos:

No subperíodo *Pré-operatório*, dos 2 aos 7/8 anos, aparece a função simbólica manifestada na linguagem, no jogo simbólico, na imagem mental, no desenho e na imitação diferida. No que se refere à organização representativa, a criança percebe uma ligação entre estados e transformações e consegue transpor a limitação temporal, ao evocar o que está ausente, isto porque as regulações representativas permitem que ela pense sob formas semi-

reversíveis. A criança raciocina

somente sobre *estados* ou configurações estáticas, negligenciando as *transformações* como tais. Para atingir a estas últimas, ao contrário, é preciso raciocinar por meio de “operações” reversíveis e estas só se constroem pouco a pouco, por uma regularização progressiva das compensações em jogo (PIAGET, 2002, p. 72, grifos do autor).

O subperíodo das operações concretas se estende dos 7-8 anos aos 11-12 anos, aproximadamente, e é caracterizado por uma série de estruturas em vias de acabamento, semelhantes no plano lógico, ao que Piaget denominou agrupamento, pois ainda não são grupos e nem redes. O período das operações concretas pode ser dividido em dois estádios: um das operações simples e outro do acabamento de alguns sistemas de conjunto no domínio do tempo e do espaço.

O último período é o das *Operações Formais*, que ocorre dos 11/12 anos em diante.

Neste período, há uma importante transformação no pensamento lógico da criança. Aparecem as primeiras operações combinatórias que engendram a estrutura de rede. O adolescente é capaz de raciocinar sobre enunciados e hipóteses, pensando no que é possível. O adolescente utiliza a lógica das proposições que supõe a rede combinatória e o grupo das quatro transformações (PIAGET, 1983), ou seja, o grupo INRC que apresenta quatro operações coordenadas, a idêntica, a negação ou inversão, a recíproca e a correlativa.

Esses dois aspectos complementares de uma nova estrutura de conjunto englobam a totalidade dos mecanismos operatórios do período Formal.

Para Piaget (1995, p. 72), as estruturas lógicas derivam das “próprias ações, pois são o produto de uma abstração procedente da coordenação das ações, e não dos objetos”.

Em 1932, Piaget aplica seu método a um novo campo, estudando “as idéias morais da criança, sua noção das normas e sua compreensão de justiça” (DELVAL, 2002, p.58), apoiando-se na entrevista verbal e na ação do próprio sujeito. Adepto do ponto de vista que as questões morais são passíveis de abordagem científica, Piaget foi pioneiro ao abordar o tema da moralidade no campo da Psicologia, discutindo a moralidade infantil e, através dela, busca pensar a moralidade humana, tomando o cuidado em associar o desenvolvimento moral ao desenvolvimento geral da criança (LA TAILLE, 1994, p. 9-17). Mas como veremos a seguir, muitas das idéias de Piaget no domínio da moralidade têm raízes na teoria do filósofo Immanuel Kant.

### **1.1 Conhecimento e moralidade: aproximações entre Kant e Piaget**

A busca pela universalidade de explicações científicas e filosóficas sobre a construção do conhecimento, não se constitui em novidade, visto que várias teorias sobre o conhecimento foram elaboradas e refutadas ao longo da história da ciência.

Algumas questões se tornaram temas importantes para alguns filósofos e também pesquisadores ao longo da história.

Podemos levantar algumas semelhanças e diferenças nas teorias do conhecimento de Immanuel Kant, filósofo do século XVIII, e de Jean Piaget, epistemólogo e psicólogo do século XX, e a contribuição dessas teorias do

conhecimento nas questões da moral. A ética kantiana não foi pensada após a elaboração da sua teoria do conhecimento, pois os problemas éticos sempre permearam o campo do conhecimento, assim como o projeto de Piaget relativo à questão moral é inseparável de sua teoria do conhecimento (FREITAS, 2003).

Portanto, segundo Freitas (2003, p. 107), “o pensamento de Kant constitui fonte de inspiração para Piaget na elaboração de sua própria obra”, tanto no que se refere à teoria do conhecimento, entendido pelo próprio Piaget como um kantismo evolutivo (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984), como no que se refere à razão prática, ou seja, à moral.

A teoria de Kant é comumente conhecida como “criticismo kantiano”, pois o pensamento de Kant pode ser dividido em duas fases: a *pré-crítica* em que predomina o “racionalismo dogmático” e a *crítica* que se opõe ao dogmatismo, buscando assim elaborar uma filosofia que superasse a dicotomia entre racionalismo e empirismo. Segundo Marcondes (2004, p. 207), Kant define sua filosofia, como “a ciência da relação de todo conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana”.

Em sua obra *Crítica da Razão Pura* (1787), Kant ressalta um dos objetivos fundamentais da filosofia que trata da razão teórica, ou seja, o uso da razão no conhecimento da realidade. Formula, assim, uma concepção de uma filosofia transcendental, ocupando-se não com o objeto e sim com a forma da qual se conhece o objeto, isto é, elabora uma teoria do conhecimento, pensando em todas as possibilidades para o conhecimento, diferenciando o uso cognitivo da razão, uma constituição interna que produz o conhecimento; e a especulação, um pensamento que não corresponde aos objetos, portanto,

uma característica apenas do funcionamento do conhecimento (MARCONDES, 2004).

Kant faz, então, a distinção entre o *juízo analítico*, a priori, que não é passível de construir conhecimento, mas é universal e necessário, não dependendo da experiência para existir, trata-se de um juízo de caráter lógico; e o *juízo sintético*, a posteriori, que depende da experiência e constitui a ampliação do conhecimento, ressaltando que apenas essa distinção não é fator suficiente para explicar a ciência e os juízos universais. Portanto, somente os *juízos sintéticos a priori*, independentes da experiência, mas relacionados a ela é que poderão explicar a ciência e a universalidade dos juízos (MARCONDES, 2004).

É inegável que as idéias de Kant romperam com os paradigmas filosóficos da antiguidade, distinguindo-o, assim, dos filósofos do seu tempo (FREITAS, 2003). A filosofia de Kant também é identificada como *apriorista*, pois, para Kant, o conhecimento é concebido como algo que ocorre no sujeito previamente à sua experiência, isto porque Kant elabora a sua teoria do conhecimento pautado na relação sujeito-objeto, acreditando não ser o sujeito orientado pelo objeto e sim o objeto é que seria determinado pelo sujeito. Até então, esta relação era entendida como inversa ao proposto por Kant.

Para tal relação (sujeito-objeto) torna-se necessária a contribuição de duas faculdades da mente: a *sensibilidade*, que trata das formas puras, ou seja, as intuições de tempo e espaço para o conhecimento; e o *entendimento*, que examina a contribuição de conceitos puros, as chamadas categorias (quantidade, qualidade, relação e modalidade) e seus desdobramentos (CHAUÍ, 2000).

A união da sensibilidade e do entendimento faz com que a experiência cognitiva avance para o conhecimento. Marcondes (2004, p. 210) comenta que, para Kant, “não podemos pensar nenhum objeto senão mediante categorias; não podemos conhecer nenhum objeto pensado senão mediante intuições que correspondem àqueles conceitos”. Este seria o sentido de construtivismo para Kant, a idéia de que “só conhecemos a priori das coisas o que nós mesmos colocamos nelas”.

Portanto, o sujeito é o agente da construção do objeto do conhecimento, que se dá mediante três faculdades da mente e que estão a serviço do conhecimento: a de *conhecer* (entendimento) que procura reconstruir as leis que regem o mundo da natureza; a de *querer*, que é orientada pela razão, buscando elaborar leis que devem reger o mundo da finalidade; e a de *julgar* (juízo), que relaciona esses dois mundos entre si (FREITAG, 1991).

Buscando superar a dicotomia de conhecimento presente tanto no apriorismo quanto no empirismo, Piaget transcende as idéias de Kant e elabora uma teoria do conhecimento a partir de construção, em que o sujeito e o objeto não têm existência prévia, mas se constituem na interação, ou seja, o conhecimento não nasce com o indivíduo, nem é dado pelo meio físico ou social, o sujeito constrói seu conhecimento na interação tanto com o meio físico como com o meio social. A ação do sujeito sobre o objeto faz com que aquele assimile as características do objeto. Se o sujeito não consegue assimilar ou apreender o objeto com os instrumentos de que dispõe no momento da assimilação, ele terá que reagir construindo novos instrumentos, ou seja, instrumentos mais complexos, capazes de assimilar as características do objeto. A transformação dos instrumentos de assimilação constitui a



acomodação, fundamental para a construção do conhecimento (BECKER, 2001).

A construção do conhecimento, para Piaget (1995), ocorre quando o indivíduo, mediante a *abstração empírica*, abstrai as propriedades mais elementares de um objeto, as informações, como cor, forma, entre outros, utilizando instrumentos de assimilação que são constituídos em esquemas capazes de captar o conteúdo do objeto. Mediante a *abstração reflexionante*, ao agir sobre o objeto, o sujeito não mais abstrai as propriedades do objeto e sim, da própria ação ou da coordenação de suas ações sobre o objeto de conhecimento.

Assim,

a abstração reflexionante comporta sempre dois aspectos inseparáveis: de um lado, “reflexionamento” (*réfléchissement*), ou seja, a projeção (como através de um refletor) sobre um patamar superior daquilo que foi tirado do patamar inferior (por ex., da ação à representação) e, de outro lado, uma “reflexão” (*réflexion*), entendida esta como ato mental da reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior (PIAGET, 1995, p. 274-275).

Portanto, com esses dois componentes, reflexionamento e reflexão, a abstração reflexionante pode ser observada em todos os estádios propostos por Piaget.

Segundo Piaget (1995, p. 276) “a união da reflexão e do reflexionamento é, portanto, essencialmente formadora dos patamares sucessivos”, ou seja, capaz da construção do conhecimento.

Piaget, assim como Kant, estabelece que o conhecimento se dá a partir da interação sujeito-objeto, mas o que difere entre os dois autores está no que

se refere à experiência. Para Kant, as categorias a priori (puras) independem da experiência, enquanto para Piaget a experiência sob a forma de ação e interação é um pré-requisito para a construção dos instrumentos do pensamento que, uma vez instituídos e equilibrados, funcionam a fim de lidar com novas experiências. O que para Kant é um dado que não requer experiência, para Piaget é um instrumento em constante reelaboração (FREITAG, 1991).

É possível fazer uma correspondência entre razão teórica para Kant e pensamento lógico para Piaget, visto que o segundo em seus estudos reconstrói geneticamente as categorias de Kant (quantidade, qualidade, relação e modalidade), e dedica-se ao trabalho experimental para descobrir como as crianças geram e constroem tais categorias. Mesmo concordando com Kant sobre a importância das noções de tempo e espaço na organização do conhecimento, Piaget não compartilha da concepção de uma razão teórica desdobrada em conteúdos da forma e do entendimento. Analisadas as quatro categorias e seus desdobramentos verificam-se nos estudos experimentais de Piaget três níveis de argumentação que são estruturados pela criança: uma argumentação simples (dialética) para outro esquema mais complexo, caracterizado pela negação (desestruturação do esquema anterior) e pela integração de todos os elementos anteriores em um novo patamar (reorganização do pensamento). Assim, Kant teria fornecido a matriz para a estruturação da gênese das categorias do pensamento a Piaget (FREITAG, 1991).

Outro aspecto estudado por Piaget a partir de Kant foi com relação ao esquematismo da razão teórica, considerado por Kant um enigma da natureza,

isto é, ele considera as categorias a priori como dadas e imutáveis. Piaget estuda esta questão através da observação de crianças (seus próprios filhos) antes do aparecimento da linguagem e constata que a inteligência nasce da ação, da interação da criança com o mundo. Trata-se de um processo decorrente da ação, mas que se estrutura em esquemas, que são transformados no decorrer da maturação biológica em estruturas de pensamento, em uma seqüência fixa de estádios hierarquizados de desenvolvimento da inteligência.

Mas como tratar de questões como as da metafísica que não podem se apoiar na experiência espaço-temporal? Como explicar tais questões que produzem antinomias (questões insolúveis) e paralogismos (raciocínios defeituosos)?

Estas questões, para Kant, pertencem a outra dimensão da racionalidade e seriam tratadas pela razão prática (moral), que considera o homem como agente livre e racional no que se refere à própria liberdade e à moralidade, visto que a razão teórica possui limites na sua própria estrutura cognitiva ( MARCONDES, 2004). A razão prática (moral) tem como concepção a ética em um sentido racional e universal, ou seja, os princípios da ética estão pautados na racionalidade humana e a moralidade trata do uso prático e livre da razão que se aplica a todos os indivíduos em qualquer situação.

Agir moralmente é agir por dever, mas um dever que não esteja objetivando qualquer benefício, um dever que não se possa explicar por nenhum motivo (FREITAS, 2003).

Para Kant, o objetivo principal é estabelecer princípios universais e imutáveis da moral, que se estabelecem por *imperativo categórico* ou absoluto

e por *imperativos hipotéticos*. Um dos imperativos categóricos é formulado por Kant nos seguintes termos: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal”; quanto aos imperativos hipotéticos, sua obrigatoriedade é determinada pelo desejo de realizar um fim (FREITAS, 2003, p. 63). Assim, o imperativo categórico é reconhecido na razão prática como um princípio regulador com a finalidade de convívio livre e justo entre os homens de uma sociedade (FREITAG, 1991), enquanto o imperativo hipotético estabelece uma regra para a realização de um fim, pois Kant pressupõe que todo agir antecipa um fim.

Estudar e refletir sobre a questão do conhecimento e da moralidade foram os objetivos de Kant e Piaget, visto que as perguntas: *Como devo agir? O que devo fazer? Como julgar a verdade dos fatos e conceitos? Como julgar a própria ação e a dos outros? Qual a relação entre a razão teórica e a razão prática?* São referenciais tanto para epistemologia kantiana quanto para a epistemologia genética de Piaget (FREITAG, 1991, p. 49).

No que se refere à razão prática (moral), os estudos de Piaget sobre a moralidade provavelmente teriam se desenvolvido a partir do referencial kantiano, já que o centro da atenção dos dois autores está baseado na autonomia da razão, no respeito à norma e na idéia de justiça. O que diferencia Kant e Piaget no aspecto da autonomia é que, segundo Kant, essa autonomia é um dado, enquanto para Piaget trata-se do produto de uma gênese, uma conquista, sendo a moralidade do homem formada a partir da moralidade infantil (FREITAG, 1991).

Freitas (2003, p. 110) afirma que, “se para Kant todo homem, independentemente de seus conhecimentos, é capaz de ter uma conduta moral, para Piaget, todo homem pode tornar-se capaz de ação moral”.

A questão da existência de duas morais – da heteronomia e da autonomia - foi apresentada por Kant ao ressaltar que a moralidade fundamenta-se na autonomia do sujeito, sendo que cada indivíduo está submetido à lei e a reconhece como sua própria lei (princípio da autonomia), distinguindo-se da moralidade religiosa, que se constitui de regras exteriores aos indivíduos (princípio da heteronomia).

Segundo Freitas (2003, p. 110),

Piaget realizou um estudo psicogenético das relações entre o respeito e a obrigação moral. Nesse estudo ele corroborou sua tese kantiana da existência de duas morais - a moral da heteronomia e a moral da autonomia-, bem como a existência de um processo evolutivo em direção à segunda.

Para Piaget, a criança adquire a consciência moral por etapas, passando de um primeiro estágio de pré-moralidade ou anomia – sem noção de regra ou consciência moral – para um estágio de heteronomia, no qual as regras são impostas (exterior), até atingir a autonomia moral. Neste estágio as regras são interiores (consciência da regra) e as relações entre os indivíduos estão pautadas na cooperação.

Segundo Freitag (1991, p.55), atingido o estágio da autonomia moral, os membros do grupo já têm desenvolvido “o conceito de justiça, calcado na igualdade, na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo”, tendo a

liberdade de questionar a validade das regras, podendo racionalmente questioná-las e modificá-las se estiver de acordo com o grupo.

Assim, Piaget redefine geneticamente o conceito de autonomia, constituído por estádios em que o homem não nasce autônomo, ele se torna autônomo mediante a conquista moral e devido à possibilidade de cooperação. O imperativo categórico, representado por Kant como um princípio universal, só é possível para Piaget quando o grupo coopera e se respeita mutuamente, concluindo suas decisões por meio do diálogo, isto é, a universalização de uma lei para Piaget é dialógica quando se trata de universalizar normas sociais, mantendo uma relação dialética com a razão teórica, enquanto para Kant esta universalização é monológica, ou seja, pautada em uma lei absoluta que orienta a consciência moral (FREITAG, 1991).

Para Piaget, as noções morais precisam ser pensadas sob um duplo aspecto - moral e intelectual -, considerando a existência de paralelismo entre o desenvolvimento da moral e do pensamento, pois “a lógica é uma moral do pensamento como a moral, é uma lógica da ação” (PIAGET, 1994, p. 17). Nesse caso, a lógica ou moral do pensamento diz respeito às questões do verdadeiro ou falso e a moral ou lógica da ação diz respeito às questões do certo ou errado.

O modelo piagetiano da moralidade recebeu contribuição de outros autores, entre os quais Kohlberg (1969) elaborou uma teoria de maior repercussão no meio acadêmico.

Seguindo as idéias de Piaget, Kohlberg (1969) propôs três níveis do desenvolvimento da moralidade, cada qual com dois estádios. Embora nosso

referencial seja o próprio Piaget, seria interessante lembrar aqui as etapas propostas por Kohlberg.

O primeiro nível é o *pré-convencional*. Neste nível a criança segue as regras culturais ou as classificações de certo ou errado, bem ou mal, interpretando as ações pelas suas conseqüências físicas (punição, recompensa, torça de favores) ou pelo poder daqueles que enunciam as regras.

No estágio 1 deste nível, da *orientação para a punição e a obediência* (*the punishment and obedience orientation*), as conseqüências físicas da ação determinam a bondade e a maldade, sem levar em consideração a intenção humana no ato praticado. A punição e o respeito absoluto por quem tem o poder são avaliados por si sós, não entendendo que a punição e a obediência podem estar subordinadas a uma ordem moral.

No estágio 2, da *orientação instrumental relativista* (*the instrumental relativist orientation*), é certo o que satisfaz suas próprias necessidades ou, possivelmente, a dos outros. As relações humanas são vistas como trocas. Há elementos da justiça e da reciprocidade, mas eles são interpretados segundo o pragmatismo físico.

O segundo nível é o *convencional*. Neste nível deve-se manter as expectativas da família, do grupo ou da nação. Dessa forma, a atitude correta é aquela que está de acordo com a conformidade das expectativas pessoais e da ordem social.

No estágio 3, da *orientação da concordância interpessoal ou 'do bom menino - boa menina'* (*the interpersonal concordance or 'good boy – nice girl' orientation*), é caracterizado pelo bom comportamento que é aprovado pelos

outros. Existe muita conformidade com imagens estereotipadas em que certos comportamentos são tidos como “naturais”. O julgamento de um comportamento se faz mediante a intenção.

No estágio 4, da *orientação para a “lei e ordem” (the ‘law and order’ orientation)*, existe grande respeito pela autoridade, pelas regras fixas e pela manutenção da ordem social. Os comportamentos considerados certos são aqueles que consistem na obrigação, mantendo o respeito pela autoridade e ordem social estabelecida.

O terceiro nível é o *pós-convencional*. Neste nível evidenciam-se os princípios e valores morais que têm validade e aplicação independentes da autoridade, do indivíduo ou do grupo.

No estágio 5, da *orientação do contrato social legalista (the social-contract legalistic orientation)*, o resultado das ações está pautado no ponto de vista legal. As pessoas consideram que certas regras são definidas por costumes reconhecidos por toda a sociedade. Existe a possibilidade da mudança da lei e, com exceção do domínio legal, o acordo e o contrato são elementos de obrigação.

No estágio 6, da *orientação do princípio ético universal (the universal ethical principle orientation)*, o direito é definido pela consciência, que deve estar em concordância com os princípios éticos que são abstratos, pois não são regras morais concretas. Os princípios universais da justiça, da reciprocidade e da equidade são vistos como direitos humanos e o respeito pela dignidade humana é visto como individual.

Embora Kohlberg tenha se debruçado mais intensamente do que Piaget na questão da moralidade, consideramos que, para o nosso propósito e em



função da coerência que pretendemos dar a nossa investigação, a teoria piagetiana da moralidade fornece a fundamentação adequada a esta pesquisa.

No estudo da moralidade, Piaget dialogou com crianças sobre três temas: as regras sociais (regras do jogo e regras morais), a noção de mentira e a idéia de justiça (questões da responsabilidade pelos atos e formas de punição), admitindo o respeito como o sentimento fundamental para a aquisição das noções morais.

## **1.2 O desenvolvimento das regras: a prática e a consciência**

Para estudar a regras do jogo e as regras sociais, Piaget (1994) utilizou o jogo de bolinhas de gude, por ter regras bem definidas e complexas, procurando através dos relatos verbais e da ação do sujeito, verificar como a criança toma consciência das regras e passa a respeitá-las. Assim, o jogo de regras serviu para o estudo da prática, o modo que as crianças tentam jogar, e da consciência, isto é, o entendimento das regras, observando que a prática irá definir a mudança ou não das atitudes ou regras do jogo, pois para Piaget (1994) “a ação precede a consciência”.

Do ponto de vista da prática da regra, encontram-se quatro estádios sucessivos:

O primeiro estágio é o motor ou individual, que corresponde à faixa etária de até dois anos, aproximadamente. Neste estágio, a criança joga conforme os seus desejos e hábitos motores; não há regras coletivas e sim regras motoras que fazem parte de um esquema mais ou menos ritualizado e que apresentam um certa regularidade. As crianças repetem sucessivamente

comportamentos particulares, em que não há esforço de adaptação. Havendo esquemas ritualizados, não existe submissão a algo superior, pois os comportamentos surgem da própria ação do sujeito, não caracterizando o surgimento da regra (PIAGET, 1994).

No segundo estágio, egocêntrico, por volta dos 2 aos 5 anos, aproximadamente, aparecem a linguagem e a imitação e inicia-se a conduta social mediante a verbalização da criança com o adulto. No que se refere ao jogo, a criança já recebeu exemplos de como se joga e apenas repete esta prática por imitação, pois recebe exemplos que são impostos de fora, isto é, externos. Ao jogar preocupa-se só consigo, jogando praticamente sozinha, não leva em consideração o parceiro. A criança acredita que o modo como ela joga é a maneira integral das regras, maneira esta que lhe foi transmitida pelos mais velhos.

O terceiro estágio, o da cooperação, por volta dos 7 a 8 anos, caracteriza-se por um interesse social, a criança sente-se pertencer a um grupo e começa a surgir a necessidade de controle mútuo e de regras, pois a criança tem como objetivo vencer o seu parceiro, mas a concepção das leis sagradas e imutáveis transmitidas pelos mais velhos está muito presente. Assim, as crianças não concebem as regras nos seus pormenores, tornando-as variáveis entre os jogadores.

No quarto estágio, a partir dos 11-12 anos, denominado de estágio de codificação das regras, as crianças que desde o estágio anterior procuram combinar as regras, mostram conhecê-las bem e há interesse em respeitá-las, prevendo todos os casos possíveis que possam ocorrer durante o jogo, atendo-se mais para a codificação das regras que ao jogo em si, deslocando o

interesse do estágio anterior da socialização para o interesse pela própria regra. Poderá haver mudança nas regras, desde que haja um consenso entre todos os jogadores, previsto na codificação das regras no início do jogo.

Quanto à consciência das regras, são propostos três estádios:

O primeiro estágio coincide com o início do estágio egocêntrico, assim, abrange os esquemas ritualizados e o início de uma conduta social, imposta moralmente pelo adulto. A criança não sente a obrigatoriedade da regra e, por já estabelecer relação com o ambiente e com o adulto, sabe que nos mais diversos domínios existem coisas permitidas e proibidas; assim também ocorre com o jogo de bolinhas. Para a criança, torna-se difícil distinguir o que é fruto de seu desejo e o que é proveniente da pressão ou imposição do adulto, a regra é puramente motora.

No segundo estágio, a criança utiliza-se da imitação e do contrato verbal para jogar, baseado em regras exteriores que foram transmitidas pelos mais velhos. A regra então, é considerada pela criança como sagrada e imutável, de origem adulta e eterna, sendo qualquer modificação proposta considerada como transgressão pela criança. Este estágio coincide com o apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio de cooperação. Há dois tipos de relações sociais que podem ser estabelecidas: a coação e a cooperação, sendo a coação um elemento do respeito unilateral, pois estabelece uma relação entre desiguais, que alia-se ao egocentrismo, enquanto a cooperação propõe o relacionamento entre iguais, favorecendo a descentração do egocentrismo.

No terceiro estágio, a regra é imposta pelo consentimento mútuo, o respeito é obrigatório, não existe coerção e a regra não é externa, depende do

consenso e da vontade coletiva do grupo. À heteronomia baseada no respeito unilateral da coação do superior sobre o inferior sucede a autonomia, relação entre iguais que está pautada na cooperação. Assim, a tradição das regras não é mais vista como sagrada e eterna e sim fruto de acordos que podem ser estabelecidos entre os indivíduos de um mesmo grupo.

Para Piaget (1994, p.64), “é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva”.

Segundo o autor (1998, p. 61-62),

uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros e que é o sentimento do respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos.

Assim, o fenômeno do respeito se apresenta, então, como unidade funcional, constituindo o “sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais” (PIAGET, 1996, p. 4).

Para que haja respeito, são necessários dois tipos de sentimentos: a afeição, que provém da admiração pelas pessoas que convivem com a criança, e o medo ou temor, que se estabelece através da relação do maior e mais forte. A criança imita as pessoas que admira, criando modelos que norteiam seus atos, mas existe também o sentimento do medo, pois esta relação propõe uma desigualdade do superior, no caso, o adulto, sobre o inferior, a criança. A mistura destes dois sentimentos dá origem ao respeito.

Deve-se salientar que a presença de apenas um desses sentimentos não desencadeia o respeito. Por exemplo, uma criança pode gostar e admirar muito o irmão mais velho, mas não sente a necessidade de obedecê-lo, pois para a criança o irmão não é visto como uma autoridade, portanto, nessa situação não há o respeito. Mas quando a criança está diante de uma situação com um adulto com o qual estabeleceu vínculos e este é visto como uma autoridade, a criança sente-se obrigada a obedecer às regras e, mesmo quando quebra a norma advinda dessa relação, permanece o sentimento de obrigação.

Portanto, para que a criança tenha uma aceitação interna das regras é necessário que sejam formuladas por um adulto respeitado, havendo a mistura de temor e afeição. Se a criança tiver pelo adulto apenas o sentimento de medo, na ausência deste não sentirá a necessidade de obedecer às regras, o que demonstra que existe apenas uma aceitação externa da regra (VINHA, 2000).

Há dois tipos de respeito: o *unilateral*, quando um indivíduo respeita um segundo sem ser respeitado em contrapartida, e o *mútuo*, quando dois indivíduos se respeitam mutuamente. O primeiro implica desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado, trazendo consigo uma coação do superior sobre o inferior e caracterizando uma primeira forma de relação social, que é a relação de obediência, em uma relação de coação. A moral decorrente é essencialmente heterônoma. O respeito mútuo não implica nenhuma coação, os indivíduos se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente, o que caracteriza um segundo tipo de relação social, que é a relação de cooperação. “A moral resultante se caracteriza por um sentimento

diferente, o do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tornar-se inteiramente autônomo” (PIAGET, 1998, p. 29).

Portanto, percebe-se relação entre a prática e a consciência das regras, visto que a regra exterior proveniente de tradições de gerações ou da imposição do adulto caracteriza a heteronomia, pois não há uma consciência sobre a prática da regra. Somente quando a regra é internalizada, ou seja, a criança sabe o porquê da prática, é que existe a cooperação e a consciência da regra. Assim, o respeito heterônomo ou unilateral é sucedido pelo respeito mútuo.

### **1.3 O desenvolvimento da noção de mentira**

Como foi observado nos estudos de Piaget sobre as regras do jogo, a coação do adulto favorece o aparecimento da heteronomia e, por outro lado, no que se refere à consciência, o egocentrismo não deixa que a criança consiga perceber e coordenar os diferentes pontos de vista.

Piaget (1994) compara a coação moral com a coação intelectual, por serem as regras exteriores, recebidas do adulto, predominantes nos juízos (moral) e na linguagem (intelectual), fazendo a comparação também entre o realismo nominal, aquele resultante da confusão entre o signo e a coisa (o nome tem existência material) e o que denominou de realismo moral, ou seja,

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 (p. 93).

Portanto, é com a intenção de estudar os juízos da criança que Piaget (1994, p.114) aprofunda-se na noção que se refere à mentira, dizendo penetrar mais no fundo na intimidade das avaliações infantis, pois “a tendência à mentira é uma tendência natural, cuja espontaneidade e generalidade mostram quanto ela faz parte do pensamento egocêntrico da criança”.

A criança pequena não mente por mentir, na verdade, ela altera a realidade em função dos seus desejos e fantasias. Segundo Piaget (1994, p. 131) foi o que Stern chamou de *pseudomentira* ou *mentira aparente*, devido à espontaneidade da mentira infantil.

Até aproximadamente os 7/8 anos, a criança não tem obstáculo interior à mentira, mente como brinca, pois não sente a necessidade de dizer a verdade.

A criança recorre à pseudomentira quando deseja sair de uma situação difícil, então, inventa uma história. Assim como do ponto de vista intelectual a criança evita questões difíceis, do ponto de vista moral não percebe nada de errado em alterar a realidade conforme seus desejos. Trata-se da própria estrutura do pensamento espontâneo da criança e não de uma verdadeira intenção de mentir.

A análise do desenvolvimento da consciência da mentira para Piaget teve como primeiro objetivo a definição da mentira, constatando suas tendências a partir das definições das crianças.

Depois, analisou a questão do tipo de responsabilidade dos conteúdos das mentiras. Segundo Piaget (1996), no julgamento infantil duas tendências estão presentes: a *responsabilidade objetiva*, quando a criança considera o ato proporcionado e não a intenção, isto significa que quanto maior a mentira, a transgressão, o valor material dos objetos, por exemplo, maior a culpa; e a

*responsabilidade subjetiva*, em que o julgamento se faz em função da intenção, ou seja, o resultado de um ato pode ser analisado de acordo com uma intenção boa ou má, não se levando em consideração apenas o dano material resultante desse ato.

Piaget (1994) encontrou três etapas com relação ao desenvolvimento da consciência da mentira.

Na primeira etapa, puramente realista, a criança define a mentira como “nome feio”, mas ela sabe que mentir consiste em não dizer a verdade. O que ocorre é um sentido comum da palavra “mentira”, seria uma falta moral que se comete através da linguagem. Isso provavelmente acontece porque o adulto repreende a criança da mesma forma com relação às coisas não verdadeiras que a criança fala e quando ela pronuncia coisas que realmente não devem ser ditas, como os palavrões e as blasfêmias. Com isto a criança acaba por estabelecer uma relação entre estas duas situações, considerando ambas como mentiras, tanto o que não é verdade como os palavrões ou blasfêmias. Assim, a proibição de mentir permanece sob a coação do adulto; portanto, a mentira é exterior à consciência da criança.

Nesta etapa há o predomínio da responsabilidade objetiva, em que a criança concebe a mentira relacionada com a punição, isto é, se houver punição é realmente uma mentira e não se deve mentir, caso contrário, sem qualquer tipo de punição, não há mentira, então, pode-se mentir. Outra característica predominante da responsabilidade objetiva está baseada na relação da mentira com a gravidade que ela proporciona, isto é, para a criança pequena a mentira mais grave é aquela que mais se afasta da realidade.



A segunda etapa consiste na noção de mentira como uma falta em si só, pois a criança não distingue muito bem na prática um ato intencional de um erro involuntário, isto devido aos fenômenos do finalismo, animismo e artificialismo<sup>2</sup>, portanto, mesmo se não houver punição, a mentira é considerada como tal. Somente quando esses fenômenos começam a desaparecer e ocorre um avanço das noções do intencional e do involuntário, é que a criança fará a diferenciação entre erro e mentira, considerando esta como uma afirmação intencionalmente falsa, o que constitui a terceira etapa do desenvolvimento da consciência da mentira, isto é, a mentira opõe-se à confiança e ao respeito mútuo. Assim, a “consciência da mentira interioriza-se então pouco a pouco e podemos apresentar a hipótese de que isto sucede sob influência da cooperação” (PIAGET, 1994, p.137).

Para a criança desta etapa, a mentira mais grave é aquela que consegue atingir seus objetivos, havendo a diferenciação entre mentira e erro ou exagero, o que não acontece na etapa anterior.

A mentira entre crianças é vista de maneira diferente, pois a criança pequena julga menos grave mentir entre elas e muito mais grave mentir para os adultos, enquanto os maiores afirmam que a mentira é grave tanto nas relações entre crianças quanto nas relações com o adulto. Assim, o realismo moral, em que há a predominância da responsabilidade objetiva, apresentada nas crianças menores, ocorre por coação do adulto juntamente com o

---

<sup>2</sup> O finalismo faz com que a criança tome a causa dos fenômenos físicos pela sua finalidade ou vice-versa, “a verdadeira causa que a criança busca nos fenômenos é precisamente uma *intenção*, que é, ao mesmo tempo, causa eficiente e razão de ser do efeito a explicar” (PIAGET, s/d, p. 189); no animismo as crianças consideram que os objetos inanimados têm vida e consciência; e no artificialismo as crianças confundem os fenômenos naturais e a causalidade material com a fabricação humana.

egocentrismo infantil; e a responsabilidade subjetiva é favorecida quando as relações são de cooperação.

Portanto, a mentira está associada aos dois tipos de respeito que fundamentam o desenvolvimento da moralidade.

O *respeito unilateral* é aquele em que a criança, por ainda estar presa às condutas egocêntricas, não consegue interiorizar e compreender a regra de não mentir imposta pelo adulto, o que faz essa regra ser considerada como sagrada pela criança; e o respeito mútuo ocorre quando há cooperação.

Somente com a cooperação e a superação do egocentrismo é que será possível que a criança aos poucos compreenda a necessidade da regra de não mentir, ou seja, quando o *respeito mútuo* tiver primazia sobre o respeito unilateral e seus julgamentos não estiverem mais pautados na responsabilidade objetiva.

#### **1.4 O desenvolvimento da noção de justiça**

No campo da justiça, Piaget (1994) dialogou com as crianças utilizando pequenas histórias sobre sanções e transgressões de regras, para identificar a aquisição do julgamento moral no desenvolvimento infantil, assim, as mesmas reflexões sobre as regras podem ser feitas também no campo da justiça.

Enquanto predomina o respeito unilateral, a autoridade predomina sobre a justiça. Da coação do adulto se origina a noção de sanção expiatória, uma punição arbitrária em que não existe relação entre o ato cometido e a natureza da falta. A criança dá razão ao adulto – é justo o que está de acordo com as regras recebidas, ou seja, é a moral do dever ou heteronomia. A justiça é,

então, punitiva e as crianças mostram-se muito severas com relação à sanção que deve ser aplicada no caso da transgressão da regra. Há uma proporcionalidade entre o castigo recebido, o sofrimento e a gravidade da falta, sendo a regra exterior; um castigo bem doloroso restabelecerá a ordem diante da regra desrespeitada.

Em compensação, sob o predomínio do respeito mútuo, quando a adesão aos grupos e a cooperação se transformam em fatores de igualitarismo, a criança coloca a justiça acima da autoridade e a solidariedade acima da obediência, é a moral do bem ou autonomia. A criança se desvincula da sanção expiatória e tende para as sanções de reciprocidade, ou seja, aquelas em que há relação entre a falta cometida e a punição aplicada para a transgressão. A regra é interior e, diante da ruptura dos elos sociais, o próprio sujeito quer restabelecer a ordem por ter consciência da quebra da regra, pois percebe as conseqüências dos atos cometidos.

Em seus estudos, Piaget identificou uma forma especial da noção de justiça na criança, a chamada *justiça imanente*.

A justiça imanente é a forma mais primitiva de justiça e se fundamenta na sanção automática, que emana das próprias coisas, isto é, a criança faz relação entre a falta cometida e a sanção e busca garantir as sanções dando intenção e vida aos objetos, sendo estes cúmplices dos adultos (PIAGET, 1994). Ao sofrer coação do adulto, a criança acredita que a punição ocorre imediatamente ao fazer algo que sabe não ser certo, porque assim o adulto lhe disse; ela não consegue analisar os fatores externos que fizeram com que tal “castigo” acontecesse (VINHA, 2000).

A crença de que a justiça imanente é inata é bem pouco provável; o ambiente social com o qual o indivíduo interage é de fundamental importância para a estruturação mental e o desenvolvimento da moralidade. A marca da justiça imanente está em fazer com que o indivíduo acredite que os acontecimentos cotidianos, cheios de sentimentos, como remorso e autopunição, sejam sanções legítimas, ignorando o seu íntimo. Muitas vezes, o próprio adulto faz-se valer desses acontecimentos para reforçar a justiça imanente, considerando que um acidente do qual a criança é vítima é uma forma de punir uma falta cometida por ela. Por exemplo, um corte no dedo, o adulto pode reforçar dizendo que a criança foi desobediente, por isso cortou o dedo, ou foi castigo de Deus, etc.

A justiça imanente deve decrescer com a idade até desaparecer totalmente, pois, na medida em que a cooperação sucede a coação adulta, impõem-se idéias igualitárias. Mesmo assim, não se pode afirmar que, diante de algumas circunstâncias, não se encontrem em alguns adultos traços dessa justiça.

Quando a criança começa a cooperar (co- operar), segundo Piaget (1994), vão surgindo conflitos que caracterizam a *justiça retributiva*, em que a criança analisa apenas a reciprocidade dos atos cometidos com suas sanções, sem questionar a igualdade, predominando a obediência ou a autoridade: e a *justiça distributiva*, em que se analisam as condições particulares de cada situação para aplicar a reciprocidade, sendo que, neste tipo de justiça, as crianças procuram compreender a situação baseadas em experiências anteriores ou conforme o modelo apreciado ao seu redor; isto “implica uma certa autonomia e libertação em relação à autoridade adulta” (PIAGET, 1994,

p. 215). Assim, a justiça retributiva tem predomínio entre os menores, enquanto a justiça distributiva prevalece nos maiores. O que se espera é que a equidade tenha primazia sobre a retribuição.

Segundo Freitag (1992, p. 181-182), no campo da justiça punitiva,

isso implica não mais aplicar a mesma sanção a todos, mas considerar as circunstâncias atenuantes para alguns. No campo da justiça distributiva, significa não mais considerar a lei idêntica para todos, mas considerar as circunstâncias pessoais de cada um.

Esta atitude caracteriza-se pelo sentimento de equidade, um desenvolvimento do igualitarismo no sentido da relatividade, uma noção mais refinada da justiça.

Segundo Piaget, a relação da criança com o adulto não pode ser de igualdade. Será na relação entre pares, entre crianças, que o igualitarismo e a solidariedade poderão ser percebidos, pois esta relação não é pautada na autoridade, não tendo primazia a sanção expiatória e sim a sanção por reciprocidade. No campo da justiça entre crianças, as sanções distinguem-se em dois grupos. As *sanções coletivas*, quando, diante da transgressão de uma regra usual, há uma legitimação da sanção por parte do grupo, sendo quase todas do tipo de reciprocidade; e as *sanções particulares*, que têm origem na vingança, retribuindo o mal com o mal, ou seja, os maus procedimentos desencadeiam a vingança, submetendo a legitimidade das regras. Assim, é necessário que haja “de início, cooperação entre crianças, depois cooperação entre crianças e adultos, na medida em que a criança caminha para a adolescência e se considera, pelo menos em seu íntimo, como igual ao adulto”

é que poderá se constatar o desenvolvimento da moralidade (PIAGET, 1994, p. 239).

### 1.5 A questão da solidariedade

Piaget não estudou sistematicamente a solidariedade, mas fez algumas considerações importantes sobre essa questão, relacionando-a à noção de regra e à idéia de justiça, sobretudo no que se refere à solidariedade entre crianças.

Para Piaget (1998), a solidariedade deve ser pensada também em seu duplo aspecto – intelectual e moral -, pois a cooperação intelectual e a cooperação moral são assuntos tanto da inteligência quanto da conduta.

No que se refere ao aspecto intelectual, a solidariedade pode ser observada em problemas de pensamento, como a dificuldade de se colocar do ponto de vista do outro (egocentrismo) e na discussão entre crianças, ou seja, na interação entre pares. Quanto ao aspecto moral, Piaget (1998) ressalta que o desenvolvimento da noção de regra pode revelar os tipos de solidariedade.

A ligação entre solidariedade e regras conduz a dois tipos de solidariedade - a *externa* e a *interna* -, bem como aos dois tipos de respeito que fundamentam os juízos morais – *unilateral* e *mútuo*.

A *solidariedade externa* é caracterizada pela obediência a uma regra exterior que é sagrada e imutável, pautada em uma relação coercitiva. O respeito é *unilateral*. Portanto, existe solidariedade, predominantemente, da criança para com o adulto e a obediência está acima da vontade de entender e

cooperar. Os indivíduos de um grupo aceitam uma regra exterior por experimentarem um respeito unilateral para com quem a impõe.

A *solidariedade interna* ou *contratual* é caracterizada pela elaboração conjunta das leis pelos membros de um grupo, que as aceita e as respeita mutuamente. Portanto, as leis estão sujeitas a revisões e reajustes contínuos, pois o que prevalece é a vontade comum do grupo em respeitar as decisões tomadas. O grupo define as leis mediante normas de reciprocidade e de justiça. A *solidariedade interna* entre os membros de um grupo se constitui por um código de regras e por uma jurisprudência que direciona o procedimento a ser adotado em caso de conflitos. Neste caso, as crianças estão colocando em prática “as normas de reciprocidade e de justiça que definem a solidariedade interna” (PIAGET, 1998, p. 65).

Os aspectos – moral e intelectual - convergem para dois métodos, os quais Piaget (1998) chama de *ativos*, em que a criança é levada a realizar atividades em seu cotidiano relacionadas à solidariedade e ao *trabalho coletivo*, que possibilita a troca de pontos de vista e, conseqüentemente, a cooperação.

Do ponto de vista intelectual, na *solidariedade externa*, as crianças não entendem os procedimentos mais elementares da cooperação, tampouco a lógica das relações, pois a própria estrutura do pensamento infantil é puramente individual, cuja principal característica é o egocentrismo. Não há possibilidade de cooperação, pois prevalece o *respeito unilateral*. A *solidariedade interna*, por sua vez, implica discussão e compreensão mediante trocas de opiniões para se chegar a uma regra objetiva sobre um determinado assunto e a lógica vai se constituindo pela coerência e objetividade dessa relação de interação. Dessa forma, as discussões estabelecidas pelas crianças

não obedecem mais especificamente à imposição dos adultos ou da autoridade e sim, à relação de respeito mútuo entre iguais.

O desenvolvimento da solidariedade em um primeiro período se estabelece por uma carência de solidariedade entre crianças, justamente por estar fundamentada em uma relação desigual adulto-criança que se justifica pela Lei (imutável e sagrada) do ponto de vista moral e pelo Verbo (palavras/coerção do adulto) do ponto de vista intelectual. Somente quando as crianças conseguirem estabelecer trocas de pontos de vista com os outros que estão a sua volta é que as relações entre pares começam a prevalecer e a *solidariedade interna* sucede a *externa*.

Para Piaget (1998, p. 75), a *solidariedade externa* “é uma etapa necessária, durante a qual a criança se adapta pouco a pouco às realidades sociais graças a um compromisso entre o respeito pelos grandes e seu próprio egocentrismo”.

Mas Piaget também ressalta que se trata apenas de uma etapa que deve ser sucedida por outra, a da *solidariedade interna*, em que a compreensão entre os indivíduos esteja acima da obediência.

Para isto, a solidariedade não pode ser vista apenas como objeto de reflexão pautada na palavra do adulto, característica de um ensino verbalista. É necessário criar possibilidades para que a criança vivencie a solidariedade na vida social.

A principal questão do desenvolvimento da solidariedade é permitir que cada um, sem abandonar sua perspectiva, possa se mobilizar para outros pontos de reflexão, vindo a compreender o ponto de vista dos demais e, dessa



forma, tornar o indivíduo capaz de cooperar e colaborar independente de diferenças raciais, sociais e políticas.

## **2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A MORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

## 1. A educação moral e o desenvolvimento da autonomia

Piaget não se dedicou especificamente a estudos sobre a educação, mas não podemos deixar de considerar suas reflexões no campo educacional.

Piaget fez referência à pedagogia em algumas obras, como *Psicologia e Pedagogia* (1976), *Para onde vai a Educação* (1973) e alguns artigos, deixando claras algumas idéias sobre o tema da educação moral. Seriam questões básicas, centrais na educação, que são freqüentemente debatidas no âmbito educacional, e que dão oportunidades a novas discussões sobre as questões morais.

Por não ter incluído sistematicamente o social em seus estudos, Piaget recebeu muitas críticas a esse respeito, mas ele não desconsiderava a fundamental importância da transmissão social no desenvolvimento humano.

Para Piaget, a escola não é o único ambiente que possibilita a educação, pois a educação escolar ocorre de forma específica, cumprindo um programa formal, enquanto em outros ambientes a educação se dá através de experiências espontâneas, criando perturbações e fazendo com que a inteligência se desenvolva. Mas, considera também que a família por si só estabelece uma relação assimétrica e coercitiva, em que um tem mais poder (autoridade) que o outro. Portanto, este é um ambiente que não facilita as relações de cooperação e que, mesmo em casos de famílias democráticas, esta relação não pode se dar por completo, pois a criança sabe que o poder da autoridade pode voltar a se estabelecer a qualquer momento da relação. Já no ambiente escolar, a criança tem mais possibilidades de vivenciar diferentes tipos de experiência que contribuiriam para o seu desenvolvimento, desde que

não seja reproduzido o mesmo ambiente coercitivo das relações familiares (LA TAILLE, 1996).

É importante ressaltar que a relação professor-aluno também se constitui em uma relação assimétrica, pois o professor é detentor de autoridade. Então, serão as relações entre pares (entre as crianças) mantidas na escola que, segundo Piaget, auxiliará no desenvolvimento da autonomia.

Outra preocupação com relação à educação das crianças está no fato de sua responsabilidade não ser conferida a qualquer um, pois “a educação pede plena e complexa formação daqueles que por ela são responsáveis” (LA TAILLE, 1996, p. 157).

Os professores devem ter uma boa formação para que possam, através da educação, propiciar condições para o desenvolvimento intelectual e moral das crianças, favorecendo o processo de descentração, que será alcançado mais facilmente através do trabalho em grupo, pois esta atividade propicia colaboração e respeito aos diferentes pontos de vista.

Entendemos por boa formação aquela que prepara os professores com conhecimentos e prática para a sua atuação em sala de aula, de modo que ele seja sensível aos problemas que encontra e que saiba lidar com os imprevistos. Sob este aspecto, Piaget (1973, p. 25) ressalta que

a preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas em perspectiva, pois, enquanto não for a mesma resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado.

Outra questão seria a própria formação moral e intelectual do docente, o que nos faz concordar com La Taille (1996) sobre como poderia ocorrer a educação de crianças autônomas se aqueles que as ensinam são heterônomos?

Sob essa perspectiva, Vinha (2000) relatou no livro *“O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista”* alguns resultados de uma pesquisa experimental que realizou com um grupo de professores de pré-escola mediante um curso de aperfeiçoamento (O educador e o desenvolvimento da moralidade infantil). O curso consistia na intervenção em sala de aula (observação), supervisão pedagógica (individual ou em grupo) com o intuito de analisar e discutir as situações vivenciadas em sala de aula, além de reuniões com o grupo de professores, em que seria abordada a teoria piagetiana do desenvolvimento da moralidade, bem como a apresentação de procedimentos pedagógicos que poderiam favorecer tal desenvolvimento.

Um dos objetivos do curso era preparar melhor o professor para auxiliar na formação do juízo moral e do comportamento moral em seus alunos. Subjacente a esse objetivo, esperava-se que as discussões propostas provocassem conflitos cognitivos e morais no próprio grupo de professores, o que favoreceria a autonomia moral dos mesmos. Dessa forma, o objetivo entrelaçava como auxiliar as crianças na conquista moral mediante a constante reflexão do professor sobre a teoria apresentada e as situações vivenciadas em sala de aula.

Um critério importante utilizado foi com relação a escolha do grupo de professores. Como o tempo para a realização da pesquisa era relativamente curto, a autora definiu o perfil dos participantes da pesquisa. Dessa forma, os

professores do PROEPRE (Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental) enquadravam-se nesse perfil, pois era necessário que os professores tivessem estudado os princípios básicos da construção de conhecimentos e alguns aspectos cognitivos e afetivos do desenvolvimento infantil, conteúdos ministrados pelo referido programa.

A autora relata ter apresentado aos professores um extenso quadro teórico piagetiano sobre o desenvolvimento infantil intelectual e moral, além de salientar a importância de procedimentos que contribuem para o desenvolvimento moral, advertindo que não há receitas e nem um só ambiente que favoreça tal desenvolvimento. Dentre os procedimentos abordados, destacou: a importância da interação professor-aluno, o planejamento da rotina diária com as próprias crianças, criando assim oportunidades para que elas construam a noção de tempo, atividades diversificadas, uso de materiais coletivos, bem como a organização desses materiais e a limpeza da classe após seu uso, a avaliação do dia, a autoavaliação e a dinâmica da classe.

Vinha esclarece que o replanejamento do curso foi uma constante, visto a necessidade de se fazer cada vez mais a interdependência entre teoria e prática.

Os resultados mostraram que os professores conseguiram colocar em prática o que foi estudado durante o curso e, também, adquiriram um conhecimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento da moralidade. Ocorreu mudança de postura da parte docente, valorização de si mesmos enquanto profissionais e busca constante em fundamentar teoricamente o que estava acontecendo na prática.

Segundo a autora, houve reconstrução do conteúdo pelo professor. Alguns conteúdos foram entendidos por eles ao “pé da letra”, assim como ocorre nas crianças, o que mostra o desenvolvimento intelectual e moral por parte do professor.

Para Vinha (2000, p. 560),

é necessário que um curso de aperfeiçoamento promova perturbações ou conflitos cognitivos e morais, que desencadeie o processo de equilíbrio, que desafie o sujeito de maneira a fazer com que reflita sobre sua ação pedagógica, solicite a tomada de consciência, a comparação e o estabelecimento de relações; promovendo, dessa forma, o desenvolvimento do raciocínio moral.

Portanto, assim como nas crianças, é necessário que haja a superação da heteronomia pela autonomia e isso só é possível mediante as perturbações que ocorrem durante a interação do sujeito com o que se deseja conhecer.

Piaget acredita em uma continuidade, em um processo em que a fase heterônoma (de respeito unilateral), em que se privilegiam as regras e o respeito advindos dos mais velhos, é normal nas experiências infantis, mas ela deve ser superada por um outro sentimento de respeito que lhe possibilitará a conquista da autonomia, o respeito mútuo.

Para Piaget, a característica fundamental dessa continuidade se manifesta por meio das primeiras relações de reciprocidade, ditas espontâneas, isto é, quando a criança, ao receber um favor, tende a retribuí-lo, mas não considera a obrigatoriedade dessa retribuição. Somente quando se conservar a obrigação pela retribuição é que “a relação de reciprocidade permanecerá viva e promotora de ações” (LA TAILLE, 1996, p. 165).

A reciprocidade é o centro de outro aspecto importante da educação moral no que se refere às sanções. Segundo Piaget (1994), as sanções devem ser pautadas na reciprocidade, fazendo com que se perceba a ruptura da confiança mútua.

Assim, o desenvolvimento moral se dá através da interação, ou seja, a partir de experiências vivenciadas pelos sujeitos e que não são passíveis de ocorrer em um único ambiente. Portanto, a escola como instituição que tem por finalidade a educação e que, segundo Piaget (1973), tem como um dos seus principais objetivos a autonomia, deve cumprir seu papel com relação a este desenvolvimento.

A autonomia moral, para Piaget, significa ser governado por si mesmo, isto é o oposto de ser governado por outra pessoa e é neste sentido que a escola pode dar sua colaboração, deixando os discursos democráticos e partindo para práticas democráticas, em que todos possam participar das decisões do grupo com que estão se relacionando.

Devemos salientar que a escola tem suas normas e precisa continuar a tê-las, pois não queremos a anomia, isto é, a ausência de regras, imperando em nossas escolas.

Dentro da escola, o melhor espaço para que haja a democracia é a sala de aula, pois é o lugar em que a criança permanece mais tempo e, nesta perspectiva, o papel do professor é de fundamental importância.

No que se refere especificamente ao campo educacional, no ano de 1996, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que constituem uma referência nacional para a formação escolar no Brasil, com uma estrutura curricular completa e propostas flexíveis, o que permite



adaptações na construção e no estabelecimento de um currículo por parte das Secretarias de Educação, capaz de atender às reais necessidades dos alunos (BRASIL, 1997b).

Na introdução dos PCN já se faz referência a um ensino que propicie o desenvolvimento da autonomia ao longo do Ensino Fundamental, ressaltando que a escola pode criar situações planejadas e sistematizadas que auxiliem na conquista da autonomia com o desenvolvimento de procedimentos e atitudes, tais como:

planejar a realização de uma tarefa, identificar formas de resolver um problema, formular boas perguntas e boas respostas, levantar hipóteses e buscar meios de verificá-las, validar raciocínios, cuidar da própria saúde e da de outros, **colocar-se no lugar do outro para melhor refletir sobre uma determinada situação, considerar regras estabelecidas** (BRASIL, 1997c, p. 95, grifo nosso).

Esses procedimentos e atitudes são alguns dos instrumentos que podem estar presentes no cotidiano das crianças em sala de aula.

Assim, a questão da autonomia é reafirmada e constitui-se num eixo norteador dos Temas Transversais, intitulado como Ética, sendo que seus pressupostos percorrem várias dimensões da vida social, relacionando-a aos demais Temas Transversais bem como às demais áreas disciplinares, além de elegerem como conteúdos de Ética o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, valores fundamentais para o convívio social (BRASIL, 1998).

Vários estudos têm abordado a questão da moralidade sob diversos aspectos no campo educacional; discorreremos a partir de agora sobre alguns

temas importantes e, com eles, esclareceremos a moralidade no cotidiano escolar.

## **2. As regras escolares e a questão da autonomia**

As regras escolares deveriam ser instituídas visando um bom convívio entre os indivíduos que atuam no universo escolar, pois, sem elas, cada um poderia fazer o que quisesse. Assim, teríamos a anomia imperando em nossas escolas.

Cabe ressaltar que, ao ingressar no ambiente escolar, ocorre a necessidade da incorporação de novas regras, as quais as crianças ainda não haviam sido submetidas.

Gauthier *et al* (1998) analisaram pesquisas empíricas realizadas nas salas de aula e apresentaram duas categorias: a gestão da classe e a gestão da matéria.

As regras fazem parte da primeira categoria e os autores (1998) realizam um levantamento da quantidade de regras apresentadas às crianças nos primeiros dias do ano letivo e ressaltam que o número de regras tem variações conforme a composição da turma e a maneira como o ambiente está estruturado.

Apoiando-se nos estudos de Doyle, Gauthier *et al* (1998) demonstram que em uma classe de alunos fortes e bem estruturados, onde existem 42 regras, 26 são introduzidas nos primeiros sete dias letivos; em outra classe de alunos médios, existem 52 regras e 28 são introduzidas nos primeiros dias letivos; uma classe de alunos fracos necessita de aproximadamente 135

regras, sendo que nos primeiros três dias, 66 dessas regras são introduzidas na rotina da classe.

Esse levantamento demonstra a quantidade de regras com que a criança se depara e, conseqüentemente, a dificuldade em cumpri-las, pois elas não são vivenciadas pela criança. São apenas descritas e revistas quando necessário.

Acreditamos que, possivelmente, as regras mais usuais, desde que, discutidas e vivenciadas, poderão ser interiorizadas enquanto as outras regras serão cumpridas ou por medo do que poderá acontecer ou serão constantemente burladas a fim de testar sua validade.

Em 1985, Menin realizou um estudo sobre a autonomia e heteronomia com relação às regras escolares, relatando no livro *“Cinco Estudos de Educação Moral”* (Macedo, 1996) os seus principais resultados.

Seguindo os referenciais dos estudos de Piaget sobre o juízo moral, a autora entrevistou e dialogou com crianças do pré à 4ª série, questionando-as sobre as razões das regras escolares, sua origem, a possibilidade da mutabilidade das regras, a desobediência e os julgamentos que aparecem, revelando, assim, tipos de justiça.

Menin (1996) constatou que as regras escolares são impostas pelas professoras do pré à 4ª série, muitas vezes caracterizadas por uma ordem ou vontade pessoal e usadas como ameaças de punição ou promessas de recompensa para que a obediência seja garantida. Poucas professoras apresentam a preocupação em expor a utilidade das regras escolares.

O resultado desse estudo, assim como os estudos de Piaget, demonstrou que, para as crianças menores, as regras são sagradas, pois, a

“prática das regras escolares é imitativa e egocêntrica e a consciência das mesmas heterônoma”, enquanto os mais velhos “parecem” caminhar para a autonomia (MENIN, 1996, p. 65). A autora utiliza muitas vezes a expressão “parece”, pois constatou que algumas regras mesmo entre os mais velhos continuam como absolutas, como a regra de “não fazer a tarefa junto com o colega” e de “não colar”. As crianças “parecem” acreditar que para que ocorra aprendizagem é necessário que cada um faça a sua tarefa.

Mesmo conhecendo as regras, as crianças na prática acabam desobedecendo-as, passando a existir na escola “as regras da professora” e “as regras das crianças”, isto é, coisas proibidas pela professora, como *cada um com o seu material*, são dribladas pelas crianças com a regra do *pedir emprestado* ou *devolvendo pode emprestar*. Assim, as crianças passam aos poucos a compreender a utilidade das regras e mostram que “a prática das regras nas relações entre as crianças é condição para a evolução de sua consciência” (MENIN, 1996, p. 75-77).

A autora também observou a justiça entre crianças sobre as regras escolares, notando que o “delato” que pode caracterizar uma relação de solidariedade ou obediência à autoridade, é uma prática freqüente e comum entre as crianças pesquisadas. Segundo Menin (1996), para Piaget o delato é uma tendência forte entre os pequenos e muitas vezes requisitado pelos adultos, ou seja, caracteriza-se pela obediência, enquanto entre os mais velhos a tendência é a solidariedade. Apesar da prática comum do delato entre as crianças, “parece” que as razões de sua prática são diferentes: os mais novos delatam para obter a atenção da professora e os mais velhos, provavelmente, procuram uma forma de pedir justiça ou um tratamento igual.

Ao julgar a gravidade dos atos cometidos com relação às regras escolares, assim como nos estudos de Piaget, as crianças levaram em consideração mais os resultados materiais do ato, caracterizando a *responsabilidade objetiva*, do que a intenção do ato cometido, ou *responsabilidade subjetiva*, mostrando também maior severidade ao julgar o ato dos outros em relação aos seus, ou seja, demonstram mais uma característica da heteronomia moral.

A criança no contexto escolar está em constante conflito entre o discurso e a prática, em ser obediente ou ser solidário, mesmo nas séries mais avançadas. Isto porque, segundo a autora (p. 89), as regras da escola são apenas “impostas pelos professores através de um sistema arbitrário de punição e recompensas” em que os alunos não compreendem o significado racional e social das regras, contribuindo para o fortalecimento da moral heterônoma.

Menin (1996, p. 95-96) acredita que:

a prática de construção de regras pode e deve ocorrer no dia a dia da rotina escolar desde as salas da pré-escola; e este será um trabalho diário, pois não se deve ter a ilusão que uma vez combinadas as regras todos as seguirão fielmente. Construir regras e respeitá-las é coisa que se aprende gradualmente e que exige tanta freqüência de exercícios como qualquer outro conhecimento a ser aprendido.

Esta citação vem ao encontro dos PCN (1997c, p. 94), no que se refere à autonomia, quando este documento declara que “a realização dos objetivos

propostos implica necessariamente que sejam desde sempre praticados, pois não se desenvolve uma capacidade sem exercê-la”.

No curso de aperfeiçoamento proposto por Vinha (2000), já citado neste capítulo, a autora ressalta o quanto a regra é considerada pelos pequenos ao “pé da letra”. Algumas crianças mostram a dificuldade em cumprir a mesma regra em um outro ambiente. Em um exemplo, a autora conta que as crianças haviam combinado que não podiam correr dentro da sala, mas, quando dava o sinal do intervalo, saiam correndo pelo corredor. Quando uma das crianças foi questionada, disse que não podiam correr na sala, mas no corredor pode porque o local chama-se “corredor” e não “andador”, mostrando um traço importante do pensamento infantil, quando “muitas vezes não generaliza a regra, não conseguindo perceber que ela também é válida para outras situações similares” (p. 75).

Vinha ressalta que, por não compreender a regra em seu espírito, torna-se difícil segui-la. Dessa forma, a autora esclarece a necessidade de questionar a criança sobre a violação de uma regra para que aos poucos possa começar a refletir sobre as diferentes situações de validade da regra.

Outro exemplo apresentado pela autora foi com relação à imutabilidade da regra. Em uma brincadeira conhecida por todas as crianças – “alerta” -, a bola é lançada para o alto e o jogador grita o nome de uma criança que ao pegar a bola, grita “alerta” e todas as crianças ficam como estátuas. Depois disso, a criança que está com a bola conta três passos e tenta acertar uma outra que sairá da brincadeira. Todas as crianças demonstravam dominar as regras da brincadeira e a autora questiona a possibilidade de mudar a regra de dar três passos para quatro antes de tentar acertar o colega. Uma das crianças

justifica que o jogo fica errado, mesmo após várias contra-argumentações, e termina dizendo que “não é assim que se brinca”.

Com a resposta dessa criança, percebemos que, para ela, a regra é imutável e sagrada e, portanto, ela encontra-se no período da heteronomia.

Vinha ressalta a importância de o educador conhecer o desenvolvimento das regras para poder compreender o motivo pelo qual as crianças têm dificuldades em cumpri-las.

Quando são elaboradas pelo grupo, as regras constituem-se de uma obrigatoriedade interna em que existe o desejo em se respeitá-las. Mas nem todas as regras são passíveis de discussão. Algumas regras não são negociáveis, por terem sido exaustivamente discutidas em seu processo de elaboração, constituem-se em princípios éticos, como a justiça, o respeito, a dignidade, a igualdade. Dessa forma, não há como discutir sobre elas, mas pode-se discutir como segui-las. Outras regras têm origem nas necessidades que emergem na convivência do grupo e visam garantir o bem-estar de si próprio e dos outros e, por isso, podem ser “combinadas” (VINHA, 2000).

Portanto, as regras escolares devem ser constantemente lembradas e até mesmo questionadas para que o discurso e a prática das regras deixem de ser contraditórios, percebendo-se a utilidade das regras nos diferentes meios sociais.

O conflito entre o discurso e a prática das regras faz com que a criança não sinta a necessidade interna em obedecê-las, levando a outra questão importante do contexto escolar, a indisciplina.

## 2.1 A indisciplina na escola

A indisciplina é uma das discussões mais comuns e freqüentes no campo educacional e discorrendo o estudo de Longarezi (2001) sobre este tema, poderemos acompanhar algumas idéias equivocadas a esse respeito.

Longarezi (2001) teve como objetivo identificar quais são os sentidos da indisciplina na concepção dos professores, da equipe técnica (diretor, coordenador e inspetores de alunos) e dos alunos.

Para a autora, compreender a indisciplina é uma questão muito difícil, pois, constitui um fenômeno de múltiplos significados e valores, com muitas dimensões e de difícil abordagem.

Um dos pontos ressaltados, segundo Longarezi (2001, p. 11), foi o de

como contribuir para a constituição de uma educação que preserve a liberdade sem abrir mão da autoridade, visto que a interpretação errônea de liberdade e independência na escola e na família, trouxe ao processo educativo uma visão de que o aluno pode fazer o que deseja ou apenas o que é de seu interesse, não havendo respeito, contribuindo com o individualismo e o egocentrismo.

Foram identificados cinco tipos de transgressões de naturezas variáveis, sendo: transgressões *ativas* – andar, conversar na sala de aula; transgressões *passivas ou de fuga* – não prestar atenção na aula, não fazer as atividades propostas; transgressões *envolvendo valores éticos* - não mentir e roubar; transgressões *agressivas, destrutivas ou invasivas nas relações com o ambiente físico*- sujar/ou quebrar a sala de aula e a escola; e transgressões



*envolvendo violência oral ou corporal* – ameaçar, agredir ou matar, sendo ora consideradas indisciplina, ora não-indisciplina. Constatou “a dificuldade em estabelecer com precisão, o que é ou não permitido, aceito e, conseqüentemente, o que é ou não um comportamento indisciplinado” (LONGAREZI, 2001, p. 215), identificando três dimensões de transgressões: a *pedagógica* ou *técnico-pedagógica*, visto que a disciplina é considerada condição fundamental à atuação docente; a *ética e moral*, que teve maior ênfase nos discursos dos sujeitos envolvendo aspectos valorativos e normativos; e a *individualista* ou *egocêntrica*, quando os direitos e as necessidades individuais são colocados acima dos direitos e das necessidades sociais.

A falta de regras e limites foi uma questão que predominou na opinião do corpo docente e da equipe técnica, no que se refere às atitudes e comportamentos inadequados na escola, mas, ao serem questionados sobre o comportamento dos alunos na escola, classificam-nos como disciplinados, confirmando a dificuldade na caracterização do que é indisciplina e não-indisciplina.

A escola, segundo Menin (1996), constrói muito mais uma moral heterônoma do que uma moral autônoma, através de práticas comuns já incorporadas por professores que privilegiam atividades individuais. Afirma que “a existência e a necessidade das regras são justificadas quando as razões são compartilhadas”, mas, além de conhecer e obedecer às regras, a moralidade implica refletir sobre elas, só assim há a possibilidade de respeitá-las.

A este respeito, Longarezi (2001) salienta que o problema está na impossibilidade de uma reflexão sobre o que não se conhece.

Vinha (2000) também faz algumas considerações sobre a indisciplina e ressalta que o conceito de (in)disciplina está associado à concepção de cada educador.

A concepção mais usual é a de que ser disciplinado é ser obediente ou submisso e qualquer ato contrário, como a discordância, bagunça, pergunta fora de hora, é considerado como indisciplina. Portanto, a escola tradicional justifica este tipo de disciplina como sendo necessária para a aprendizagem. Dessa forma, as crianças devem comportar-se ajustando-se às normas de não conversar, ficar sentados, prestar atenção, fazer o que o professor mandou, etc.

Por outro lado, segundo Vinha (2000), muitas escolas querem romper com os métodos tradicionais e tendem para total permissividade, pois nesta perspectiva disciplina é sinônimo de opressão. Mas, este tipo de concepção não leva à autonomia, muito pelo contrário, privilegia-se a anomia, já que as crianças não são levadas a considerar o outro em suas relações.

Essa dicotomia autoritarismo-permissividade deve ser superada por uma relação de respeito mútuo e reciprocidade que possibilite o diálogo e as trocas de pontos de vista mediante a elaboração das regras pelo grupo. Dessa forma, a indisciplina é vista como uma transgressão que desrespeita os acordos firmados.

Para exemplificar essa situação, Vinha (2000, p. 131) comenta um estudo realizado por Delval e Enesco, que comparou o tipo de relação existente em três grupos de crianças: o *autoritário*, em que o adulto impunha as atividades para as crianças e direcionava o que iriam fazer; o *democrático*, em que todas as decisões eram tomadas mediante discussões com o grupo; e o

*“laissez-faire”*, em que predominava a permissividade e as atividades não eram estabelecidas e cada um realizava-as de acordo com sua vontade. Os resultados mostraram que a tendência dos grupos autoritários era de apatia e agressividade, principalmente, quando o líder se ausentava; os democráticos eram mais estáveis e a tendência era para a atuação autônoma; e os grupos *“laissez-faire”* mostraram-se caóticos.

Isso demonstra o quanto o posicionamento do professor com relação a sua prática pedagógica e na sua interação com o aluno influencia nos aspectos do desenvolvimento da moralidade.

Outra questão importante da indisciplina é que muitos professores procuram justificá-la por fatores externos. Alguns afirmam o caráter social da indisciplina, como o reflexo da pobreza e das situações de violência vividas pelas crianças. Outros consideram que a indisciplina tem suas raízes nos relacionamentos familiares, como lares desestruturados, pais ausentes e omissos, etc. Há ainda aqueles como os encontrados no estudo de Longarezi, que associam a indisciplina à personalidade do sujeito.

Todos esses fatores isentam a escola da responsabilidade pela indisciplina, já que os fatores não são de seu alcance, pois têm suas origens em outras esferas.

Mas devemos salientar que a indisciplina se constitui mediante a interação da criança nos mais variados ambientes e, por isso, as relações estabelecidas em sala de aula, como as citadas acima (em ambientes autoritários ou permissivos, que não colaboram com a interiorização das regras), são passíveis de favorecer comportamentos indisciplinados.

Uma das regras mais importantes cobradas na escola é a de “não mentir”. Alguns dados do estudo de Longarezi (2001) mostraram resultados interessantes sobre essa regra.

A maioria dos professores julgou mentir para o professor ou mentir para outro aluno, como comportamentos não-indisciplinados, enquanto para a equipe técnica mentir permaneceu para alguns como um comportamento indisciplinado e, para outros, um comportamento não-indisciplinado.

Os alunos mostraram-se ainda egocêntricos, sendo mais exigentes ao julgar os comportamentos dos colegas do que os seus próprios. Quanto à mentira, foi um dos únicos comportamentos considerados pela maioria deles como não-indisciplinado, quando se tratava de mentir para um outro colega.

Na opinião dos professores, mentir para o professor não é indisciplina por tratar-se de um comportamento que expressa traços de personalidade ou caráter desviante; para a equipe técnica, é apenas um hábito, uma necessidade ou uma dificuldade do aluno; e para os próprios alunos, trata-se de uma resposta ao comportamento do outro ou ao ambiente.

A mentira foi identificada como transgressão envolvendo valores éticos, caracterizada como traço da personalidade e/ou caráter desviante, denotando a indisciplina um problema psicológico, ou até mesmo patológico,

assim, fica difícil imaginar uma forma de resolver a questão, pois ela é tratada como uma enfermidade, como uma doença difícil de ser curada, porque já tomou conta do que caracteriza a própria essência do ser humano: a sua personalidade (LONGAREZI, 2001, p.154).

Mas, atribuir o problema da indisciplina a um problema de personalidade demonstra uma falta de conhecimento dos processos “naturais” (espontâneos) do desenvolvimento do ser humano, como a moralidade. O mesmo pode ser dito com relação à noção de mentira, que faz parte do desenvolvimento moral, e que, conforme os resultados apresentados por esse estudo, está sujeita a equívocos.

## **2.2 A regra de não mentir**

No que se refere à mentira, Vinha (2000) ressalta que os conflitos da sala de aula e a maneira como o professor lida com eles interferem significativamente no desenvolvimento do julgamento moral das crianças.

Segundo a autora, as primeiras mentiras das crianças pequenas são uma reinvenção do esconde-esconde. Lembrando que a criança pequena mente como brinca, ao contar uma mentira, depois de um curto espaço de tempo, ela diz a verdade. A autora ressalta que a criança está testando a capacidade de ter segredos não descobertos e, portanto, não há intencionalidade no ato de mentir.

Ao perceber que a criança está contando uma mentira, o adulto ou o professor deve dizer o motivo pelo qual não pode acreditar no que está dizendo, sem que haja humilhações ou confissões públicas, pois o necessário é que seja ressaltado o valor da veracidade. Caso contrário, se diante de uma mentira, o adulto expõe publicamente a criança chamando-a de mentirosa e a pune, ela pode continuar mentindo por medo de ser castigada e a legitimação

da regra de não mentir não pode se constituir pelo temor unilateral (VINHA, 2000).

Acreditamos, como Piaget, que é necessário ter em mente que, até um determinado momento do desenvolvimento, a criança é incapaz de compreender a natureza da mentira, bem como o valor da verdade. Inicialmente, a regra de não mentir é exterior à consciência da criança e isto se deve ao respeito unilateral. Somente com o respeito mútuo é que a regra de não mentir poderá ser interiorizada. Dessa forma, a interação entre pares e a cooperação tornam-se fundamentais para que a veracidade se torne um bem aceito interiormente.

Segundo a autora (2000), o adulto, muitas vezes, tenta legitimar a regra de não mentir utilizando castigos e, outras vezes, associa a mentira com a punição divina ou com a história do Pinóquio. Ao perceberem que ao mentir não são castigadas por algo divino ou que o seu nariz não cresceu como o do Pinóquio, as crianças não sentem mais a necessidade de não mentir.

Remetendo-se a Ginott, Vinha (2000, p. 541) usa a expressão “mentira provocada”. O adulto faz “perguntas armadilhas”, ou seja, “perguntas que provavelmente provocarão mentiras defensivas, forçando a criança a escolher entre uma confissão embaraçosa ou uma mentira inábil”. Assim, ao usar “perguntas armadilhas”, o adulto está intencionalmente dando a oportunidade para a criança mentir e é comum, nessa situação, que as crianças sejam chamadas de mentirosas.

Vinha relata um exemplo ocorrido em uma escola em que a professora recebeu um bilhete de uma mãe dizendo que certo aluno havia pegado o *tazo* (peça da coleção de um jogo) de seu filho. As professoras conversaram com as

crianças no intuito de saber realmente o que tinha acontecido, mas o menino citado pela mãe negava estar com o *tazo*. A professora percebeu que o menino estava hesitante e depois tornou a conversar com ele dizendo que acreditava no que ele dissesse e que, se tivesse sido ele, poderia contar com ela. Assim, o menino confessou ter pego a peça e que há algum tempo estava tentando devolvê-la, mas sentia vergonha. Dessa forma, a professora ressaltou que estava muito contente por ele ter contado a verdade e deixou que ele decidisse o que teria que ser feito. O menino disse que “não queria, mas precisava” contar ao colega toda a verdade, devolver o *tazo* e pedir desculpas, dizendo que isso não aconteceria novamente. Depois de tudo resolvido entre as crianças, a professora conversou com o dono do brinquedo para saber se realmente havia desculpado o menino, questionando como ele achava que o seu amigo estava se sentindo, privilegiando, constantemente, a descentração (colocar-se no lugar do outro) e a troca de pontos de vista.

Com esse exemplo, a autora quis ressaltar que, ao “expressar-se é preciso evitar julgamentos sobre a personalidade da criança ou fazer previsões catastróficas sobre o seu futuro” (VINHA, 2000, p. 549), pois a consciência da mentira faz parte de um processo espontâneo. O papel do adulto seria chamar a atenção das crianças para aspectos que são centrais na noção de mentira: sua diferença com relação ao “palavrão” e aos erros e enganos não intencionais, a presença de responsabilidade subjetiva e sua relação não necessária com o castigo.

Refletindo sobre esses estudos, podemos perceber claramente como os aspectos da moralidade estão implícita ou explicitamente presentes no campo

educacional e como os estudos, mesmo apresentando um objetivo específico, demonstram outros componentes da moralidade.

Como dissemos anteriormente, as regras são fundamentais para um bom convívio no universo escolar. Como estas regras serão direcionadas através das relações estabelecidas entre os indivíduos é que fará a diferença. Ou seja, a imposição das regras ou a possibilidade de se criar regras contando com a colaboração do grupo é que propiciará um ambiente autoritário ou cooperativo e por consequência haverá o predomínio da moral heterônoma ou da moral autônoma.

Quando as regras são impostas, há uma dificuldade em sua aceitação. Portanto, as regras não sendo interiores, isto é, não se tendo consciência das regras, a criança não vê a necessidade em obedecê-las, o que pode levar à indisciplina.

Ressalta-se, assim, que as relações sociais de cooperação ou de respeito mútuo são importantes no desenvolvimento moral e um ambiente democrático em que a cooperação possa ser estabelecida é fundamental nesse processo.

Assim, consideramos significativos os dois estudos que apresentaremos sobre a democracia e o ambiente cooperativo, pois acreditamos que um ambiente em que prevalece a cooperação é um elemento primordial para que a noção de democracia seja construída, bem como o desenvolvimento da autonomia.



### 3. A democracia e o ambiente cooperativo

O estudo da noção de democracia, que também faz parte do tema da moralidade e dos estudos de domínio social, foi realizado por Coutinho (1987) com crianças de 7 a 14 anos em dois tipos de escola, uma “tradicional” e outra “democrática”. A autora verificou, através da vivência desses dois tipos de escola, o auxílio ou não dessas influências na construção da noção de democracia.

Segundo referências teóricas pesquisadas pela autora, a escola tradicional é “aquela que se caracteriza pelo estabelecimento de relações unilaterais de respeito dos alunos para as figuras de autoridade” e a escola democrática é “aquela que possibilita ao aluno experiências de trabalho coletivo, desenvolvidos através da cooperação e de relações igualitárias entre alunos e com os outros membros da escola, deixando espaço para auto-organização e com isto permitindo que os alunos tenham experiências concretas de relações democráticas” (COUTINHO, 1987, p. 35).

Coutinho (1987), assim como Menin (2000), faz menção às características opostas da coação e cooperação das relações sociais, que não são homogêneas, portanto, não são únicas.

Coutinho (1987, p.3) encontrou três estágios compostos por cinco níveis evolutivos para a noção de democracia, “que é um valor moral, construído pela criança na relação com o outro”.

O nível I denominado de *ausência de preocupação democrática*, caracteriza-se pela ausência de problematização da questão democrática. No nível II, a *heterocracia* é caracterizada por não aceitar a mudança das regras impostas pela autoridade adulta e pelo conformismo; a criança demonstra a

impossibilidade de se opor à autoridade. No nível III, denominado de *intermediário*, a criança mostra em seus relatos verbais uma ambivalência sem predomínio pela heterocracia ou pela democracia. O Nível IV, da *democracia representativa* (teórica), a criança defende o direito de opinião de todos, mas ainda não tem uma visão clara da realidade social. A democracia para ela se dá por meio de eleições e a autoridade deve escutar a opinião dos outros. É no nível V, denominado pela autora *democracia participativa* (ação), que a criança já tem a noção clara de democracia e realidade social. Opõe-se à autoridade, não aceitando privilégios, mas tem noção quanto à dificuldade desta oposição. A democracia ocorre mediante a participação igualitária do povo.

A autora ressalta que existe a dificuldade em se alcançar o nível de democracia participativa, visto que a relação social que prevalece é de uma sociedade capitalista. Mesmo assim, a autora comprova a construção da consciência democrática através da superação da heterocracia, relação social pautada no respeito unilateral, pela democracia participativa, que se dá por meio de relações sociais mais igualitárias.

As comparações entre as duas escolas, a tradicional e a democrática, não apresentaram diferenças significativas em seus resultados, o que faz com que Coutinho (1987, p. 102) acabe concordando com as idéias de Freitag (1984) de que:

assim como a transformação social não é condição suficiente para levar o indivíduo a superar limitações internas na formação de sua consciência, também as limitações impostas pela estrutura de classe, poderiam ser superadas em determinadas situações pelos indivíduos.

Para Capaldo (2000, p. 125), a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades do cidadão requer uma tomada de decisão que só poderá ser efetivada mediante a construção da cidadania cultural ativa, que engloba direitos coletivos, como o “direito à paz, a um ambiente saudável e à construção de uma sociedade democrática”, bem como possibilitar o acesso aos bens materiais e culturais existentes na sociedade. Para a autora, a construção da cidadania ativa é uma conquista moral que se desenvolve dentro dos grupos sociais.

Segundo Capaldo (2000, p. 126), “viver como cidadão numa sociedade democrática implica poder fazer gozar de liberdade, traduzida na possibilidade de escolher, isto é, de comparar e valorar. [...] ao fazer escolhas, o cidadão se posiciona diante de um conjunto de valores criados no contexto das suas relações com outros”.

Dessa forma, as condições ideais para se libertar do egocentrismo e do respeito unilateral dependem das relações democráticas baseadas na cooperação e no respeito mútuo entre crianças e adultos. Portanto, um ambiente cooperativo – democrático – em que coexistam trocas sociais, provavelmente seria um fator importante para o desenvolvimento moral e intelectual das crianças. Sob esta perspectiva, o estudo realizado por Araújo e relatado em *“Cinco Estudos de Educação Moral”* (MACEDO, 1996), é significativo a este respeito.

Por “ambiente escolar cooperativo” Araújo (1996, p. 111) denominou um ambiente em que a opressão do adulto é reduzida o máximo possível, favorecendo as condições de cooperação, respeito mútuo e a reciprocidade

através de trabalhos em grupo, livre de sanções expiatórias e dando a oportunidade para a tomada de decisões e escolhas.

O autor observou crianças de pré-escola, na faixa etária de 6 e 7 anos, no nível pré-operatório, portanto, sem serem capazes de co-operar, no sentido empregado por Piaget, ou seja, cooperar com o outro, pois as crianças dessa fase encontram-se fortemente sob a tendência do egocentrismo.

O ambiente dessa sala de aula foi trabalhado em um primeiro momento pela professora, que organizava as rotinas da sala questionando o planejamento do dia com os alunos. Aos poucos foi dando oportunidade para que as crianças assumissem a coordenação da rotina da sala. As regras foram estabelecidas no início do ano pelo grupo e, quando se quebrava uma das regras, questionava-se o que havia sido combinado e o que não estava sendo cumprido. As crianças cooperavam na limpeza da sala e na organização do material a ser utilizado pelos alunos.

De maneira natural e sempre com muita calma, a professora começou a introduzir em sua prática pedagógica os trabalhos em grupo, que de início eram realizados de acordo com a vontade de cada um, ou seja, prevalecia o egocentrismo e depois passou a realizar o esperado, isto é, que as crianças começassem a discutir os diferentes pontos de vista para realizar o trabalho.

Araújo (1996) aplicou oito provas relativas a aspectos da moralidade nestas crianças que conviveram em um ambiente cooperativo e, para efeito de comparação, realizou este procedimento em mais duas pré-escolas cujas relações predominantes eram autoritárias.

Os resultados obtidos demonstram que as crianças que conviveram em um ambiente cooperativo apresentaram um maior desenvolvimento do juízo moral, demonstrando maior autonomia em seus juízos.

Araújo (1996) salienta a importância das trocas interpessoais, ou seja, dos tipos de relações que a criança estabelece com o adulto e com outras crianças para o desenvolvimento do juízo moral.

Muitos educadores têm a idéia equivocada de que as trocas interpessoais e os trabalhos em grupo causam muito barulho, as crianças ficam muito agitadas e que isto gera a indisciplina, não levando em consideração que essas trocas de pontos de vista podem ser profundamente enriquecedoras para o processo educativo.

Fazendo uma análise geral das pesquisas apresentadas, acreditamos que os relatos destas pesquisas demonstram a importância de favorecer o desenvolvimento da moralidade na educação, pois a criança desde muito pequena tem contato com regras recebidas dos adultos sobre coisas que podem ou não fazer e, quando ocorre a transgressão de uma regra, é comum que o adulto utilize punições justas ou injustas para que a ordem seja restabelecida. Ao obedecer incondicionalmente ao adulto, a criança está pautando sua relação no respeito unilateral. É normal para ela achar que as ordens que vêm do adulto são imutáveis e sagradas, portanto, cabe cumpri-las. A moral predominante neste tipo de relação é a heterônoma.

Para La Taille (1996), a heteronomia é a porta de entrada para a moral, pois a autoridade adulta tem um papel estruturante no universo moral. Sem passar por esse estágio normal nas experiências infantis, a criança não consegue sentir a obrigatoriedade das regras e terá dificuldade em estabelecer

as primeiras relações de reciprocidade, ou seja, aquelas em que se percebe a ruptura do elo social e o próprio sujeito quer restabelecer a ordem por ter consciência da quebra da regra, percebendo as conseqüências dos atos cometidos. Negar à criança a convivência e a obediência às regras é descumprir o papel de educador no que se refere ao desenvolvimento moral.

### **3. EDUCAÇÃO AMBIENTAL E DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE**

## **1. Breve histórico das preocupações com o Meio Ambiente e com a Educação Ambiental**

A Educação Ambiental tem como objetivo principal oferecer meios efetivos para que as crianças e os adolescentes compreendam valores como respeito, justiça, co-responsabilidade e cooperação, visando um saber global que influirá nestas e nas futuras gerações, englobando os mais variados ecossistemas e a sociedade. Assim, pensando neste desenvolvimento global, é através dos conteúdos e procedimentos interdisciplinares que será pautada a Educação Ambiental (BRASIL, 1997b).

A interferência do homem na natureza, desde as eras mais distantes, tem provocado mudanças no espaço físico, pois a melhoria da qualidade de vida, por meio do progresso, tem sido feita sem respeitar o ambiente e as espécies que nele vivem e “dentre os seres vivos o que mais tem contribuído para destruir o meio ambiente é o homem” (CARVALHO, 1997, p. 30).

Na década de 60, nasce o movimento ambientalista em um momento histórico que, segundo Cascino (2003, p. 34) “coincide com grandes movimentações sociais, políticas e culturais, com a emergência de processos de deterioração do meio ambiente e o risco atômico, originado pelo desenvolvimento do modo de produção capitalista e a Guerra Fria”.

O primeiro documento tendo como questão o respeito ambiental ou preocupações ambientais é o texto “Os limites do crescimento”, publicado em 1972 pelo Clube de Roma, centralizando seu objetivo nos

problemas que afligem os povos de todas as nações: pobreza em meio à abundância; deterioração do meio ambiente; perda



de confiança nas instituições; expansão urbana descontrolada; insegurança de emprego; alienação da juventude; rejeição de valores tradicionais; inflação e outros transtornos econômicos e monetários (MEADOWS, 1978 apud CASCINO, 2003, p. 36-37).

No mesmo ano realizou-se a Primeira Conferência Mundial sobre Meio Ambiente Humano e Desenvolvimento, em Estocolmo, na Suécia, que deu origem a um conjunto de princípios que visavam incorporar as questões ambientais nos discursos internacionais, ou seja, buscou-se um diálogo entre países desenvolvidos (industrializados) e países em desenvolvimento, discutindo-se pela primeira vez a importância da ação educativa nas questões ambientais. Mas foi em 1975, no Encontro Internacional em Educação Ambiental, conhecido como Conferência de Belgrado, que se reafirmou a importância da educação ambiental no âmbito educacional dando origem ao primeiro “Programa Internacional de Educação Ambiental” (CASCINO, 2003; BRASIL, 1997b).

Para Reigota (2002), esses dois documentos dão origem a duas vertentes que até hoje continuam exercendo influências importantes nas decisões e implementações políticas referentes ao meio ambiente, a “alarmista”, relacionada ao documento do Clube de Roma (1968), e a “técnica-administrativa”, consequência do primeiro documento, estabelecendo pressões contra a poluição causada pelas indústrias dos países industrializados.

Em Tbilisi (1977), na Geórgia, ex-União Soviética, realizou-se o Primeiro Congresso Mundial de Educação Ambiental, que tratou de vários temas e trabalhos que estavam sendo desenvolvidos em diversos países (CASCINO, 2003, p. 38), definindo a Educação Ambiental como

dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade (BRASIL, 1997b, p. 81).

Uma das recomendações da política geral do documento de Tbilisi ressalta a “busca de uma nova ética fundada no respeito à natureza, ao homem e à sua dignidade, ao futuro e a exigência de uma qualidade de vida acessível a todos, com um espírito geral de participação” (BRASIL, 2005a).

Vale ressaltar que o Brasil não participou do encontro em Tbilisi, que foi o grande marco da educação ambiental. Mas, um pouco antes deste importante evento, a Secretaria Especial do Meio Ambiente e o Ministério do Interior assinaram um documento que estabelecia princípios e objetivos para a Educação Ambiental, definindo que "o objetivo específico do processo de Educação Ambiental é criar uma interação mais harmônica, positiva e permanente entre o homem e o meio criado por ele, dum lado e o que ele não criou, de outro" (BRASIL, 2005b).

A necessidade da introdução da Educação Ambiental nos sistemas educacionais foi a questão abordada pela Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental no segundo Congresso Mundial de Educação Ambiental, realizado em Moscou em 1987 (BRASIL, 1997b, p. 82).

É neste contexto histórico, econômico, social e cultural, que emerge no Brasil a preocupação com as questões ambientais e com a política educacional voltada à Educação Ambiental, que passa a ser pensada e discutida não apenas pelos órgãos educacionais, mas por diversas Organizações Não-

Governamentais (ONG), pela iniciativa privada, meios de comunicação e poder público.

Assim, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 225, § 1º, inciso VI, demonstra sua preocupação, tornando a Educação Ambiental como exigência a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais. Mesmo garantida por lei, até meados da década de 90, ainda não havia sido definida uma política nacional de Educação Ambiental (BRASIL, 1998a, p. 181).

Foi na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento de 1992, realizada no Rio de Janeiro (Rio-92), que o planeta passou a ser observado de maneira diferente. Esse olhar diferente não visava apenas à preocupação com os limites do crescimento, agora as preocupações se integravam na interdependência dos sistemas de existência, que englobam os homens, mulheres e a natureza, ou seja, um sistema que objetiva um futuro comum, que coloca em questão a noção de desenvolvimento sustentável.

A expressão “desenvolvimento sustentável” apresentado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), encontra-se nos PCN (1997b, p. 38), significando, segundo Dias (1992), “melhorar a qualidade da vida humana dentro dos limites da capacidade de suporte dos ecossistemas”, ou seja, um uso sustentável dos recursos naturais que seja adequado à capacidade de renovação.

Entre outros documentos, a Conferência de 1992, aprovou a “Agenda 21”, um plano de ação global que “reúne propostas de ação para os países e os povos em geral, bem como estratégias para que as ações possam ser cumpridas” (BRASIL, 1998a, p. 229).

A Agenda 21 é uma Agenda de Desenvolvimento Sustentável, em que o meio ambiente é prioridade e se constitui em um processo de planejamento participativo que, além dos governos, visa a mobilizar todos os segmentos da sociedade, a fim de discutir e buscar estratégias de resoluções para os problemas ambientais a curto, médio e longo prazo. (BRASIL, 2005c).

Em 1996, a partir das diretrizes da Agenda 21 global, iniciou-se a constituição da Agenda 21 Brasileira, que foi coordenada pela Comissão de Política de Desenvolvimento Sustentável (CPDS) e concluída em 2002, sendo um guia eficiente para processos de união da sociedade, compreensão dos conceitos de cidadania e de sua própria aplicação. A implementação da Agenda 21 Brasileira ocorreu a partir de 2003 e deixa clara a necessidade de se elaborar e implementar políticas públicas em cada município e em cada região brasileira, ou seja, as Agendas 21 Locais, “um dos principais instrumentos para a mobilização, troca de informações, geração de consensos em torno dos problemas e soluções locais e estabelecimento de prioridades para a gestão desde um estado, município [...], até um bairro, uma escola” e sua iniciativa pode ser tanto do poder público quanto da sociedade civil (BRASIL, 2005d; BRASIL, 2005e).

O atual governo, através do Plano Plurianual do Governo Federal propõe para o quadriênio 2004/2007,

promover a internalização dos princípios e estratégias da Agenda 21 Brasileira na formulação e implementação de políticas públicas nacionais e locais, por meio do planejamento estratégico, descentralizado e participativo, para estabelecer as prioridades a serem definidas e executadas em parceria

governo-sociedade, na perspectiva do desenvolvimento sustentável,

contando com três focos de ação: implementação da Agenda 21 Brasileira; elaboração e implementação das Agendas 21 Locais; formação continuada em Agenda 21 Local. Essas medidas, por parte do governo brasileiro, são muito importantes, mas vêm ocorrendo raramente e em geral com baixa participação da comunidade, sendo que a maioria dos brasileiros sequer tem noção do significado desses documentos (BRASIL, 2005 f).

Em 2002, na África do Sul, a Cúpula de Johannesburg, Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento Sustentável (Rio+10), reafirma fortemente os compromissos sobre a implementação da Agenda 21, não definindo novas metas.

Apesar de inúmeros documentos que corroboram a importância da implementação de políticas públicas e do envolvimento da sociedade civil no que se refere à Educação Ambiental, pouco tem se efetivado na prática e esta foi uma das comprovações da Rio + 10, que os avanços desejados não haviam ocorrido.

Paralelamente a essas tentativas de implantação de uma educação voltada para as questões ambientais, na 3ª Conferência das Partes da Convenção das Nações Unidas, ocorrida no Japão, em 1997, outro foco de discussões também está presente no cenário mundial e, dessa vez, a preocupação é com o aquecimento global.

Esta preocupação resultou no Protocolo de Kyoto, um documento que impõe medidas para a redução da emissão de dióxido de carbono e outros gases responsáveis pelo efeito estufa com metas a serem atingidas até 2012.

O conceito básico do Protocolo é a “responsabilidade comum, porém diferenciada”. Isto significa que todos os países têm responsabilidade no combate ao aquecimento global, mas os países que, ao longo do tempo, mais contribuíram para a emissão de gases poluentes na atmosfera, teriam maior obrigação nessa redução (Revista Época Online, 2005).

Após quatro anos de discussão sobre as medidas obrigatórias, os Estados Unidos, os maiores responsáveis pela poluição da atmosfera, se negam a aceitar as condições propostas pelo Protocolo, alegando custos muito altos para a economia americana.

Os Estados Unidos, em 2001, apresentam uma proposta voluntária de combate ao efeito estufa que reduziria a emissão de outros gases poluentes menos agressivos que o dióxido de carbono e essa proposta foi muito criticada pelos ambientalistas.

Desde 2003, alguns estados norte-americanos, dentre eles o da Califórnia, de Washington e do Oregon, contrários à posição de rejeição ao Protocolo pelo presidente George W. Bush, articulam um acordo regional em parceria com mais nove estados americanos com a intenção de estabelecer as bases que darão os primeiros passos para contribuir com a redução do gás-estufa, mediante tetos de emissão específicos que serão diminuídos a partir de 2009 (PALMA, 2005).

Em 2004, na 10ª COP, *Conferência das Partes da Convenção - Quadro das Nações Unidas sobre Mudanças do Clima*, realizada na Argentina, cresce a pressão para que os países em desenvolvimento também tenham metas para 2012.

Em fevereiro de 2005 entra em vigor o Protocolo de Kyoto e um ano depois nada de concreto foi realmente efetivado.

A 12ª COP foi realizada em novembro de 2006 em Nairóbi, no Quênia, em um momento em que o aquecimento global parece ter ocupado um lugar central no imaginário do público e este fenômeno, que já está acontecendo, terá impactos graves na economia (FLOR, 2006).

O diretor executivo do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (Pnuma), Achim Steiner, acredita que as mudanças climáticas atingiram os níveis mais altos e que é necessário negociar o que será feito a partir da data limite estabelecida pelo Protocolo de Kyoto, pois nesses dez anos se perdeu muito tempo e uma boa parte da emissão dos gases poderia ter sido evitada.

Em fevereiro de 2007, em Paris, foi anunciado o 4º relatório sobre o aquecimento global pelo Painel Intergovernamental sobre Mudança do Clima (IPCC), criado pela ONU. O documento ressalta ser “muito provável” a responsabilidade humana pelo fenômeno do aquecimento global, além de evidenciar que a queima dos combustíveis fósseis é a principal causa da piora do efeito estufa, tendo como consequência possível o derretimento das geleiras e o aumento do nível dos oceanos.

Leite (2007) relata que Artaxo, físico da USP que participou dos trabalhos em Paris, discorda da qualificação de “catástrofe” abordada pelo documento e defende que se deva passar à ação, pois, se não existe mais dúvidas da responsabilidade humana, o que interessa é como o mundo vai lidar com esse problema.

Sem dúvida, todos os grandes encontros que visavam à discussão da Educação Ambiental, desde a década de 60, incorporaram em seus documentos a preocupação com as ações educativas, que foram sendo colocadas em prática isoladamente e sobre contextos pontuais, como: o lixo, o desmatamento, a poluição, a água, etc.

Foi com a Constituição Federal de 1988, que se reservaram alguns artigos para o Meio Ambiente e, no que se refere a educação, no artigo 225, § 1º, inciso IV, já citado neste texto, a Constituição Federal estabelece como competência do Poder Público,

promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente". O dever do estado, entretanto, não exime a responsabilidade individual e coletiva; em referência ao direito ao meio ambiente equilibrado, o mesmo artigo constitucional diz que se impõe ao "poder público e à coletividade o dever de defendê-la e preservá-la para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 2005g).

Para Sorrentino, até 1992, as ações do Governo Federal com relação à Educação Ambiental foram insuficientes, havendo cursos esporádicos, tímidas publicações e intenções entre a Secretaria Especial do Meio Ambiente e o Ministério da Educação e Cultura -MEC (BRASIL, 2005b).

Buscando estabelecer diretrizes e linhas gerais de ação para as esferas estadual, municipal, regional ou local, cria-se em 1994 o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), na tentativa de um programa com abrangência nacional e, em 1996, apresenta-se uma nova proposta pedagógica através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). É através



desses referenciais legais e normativos e orientadores que o Ministério da Educação e Cultura busca implantar uma política de desenvolvimento no que se refere ao Meio Ambiente e à Educação Ambiental (BRASIL, 2005g).

Portanto, a inserção deste tema nas ações educativas não se constitui em um processo novo, mas que ainda está sendo construído, e por este motivo é gerador de muitas confusões.

No que se refere à prática da Educação Ambiental, os educadores acabam assumindo atividades conservacionistas e/ou preservacionistas, deixando o homem fora das questões ambientais, pois considera o meio ambiente “naturalista” (CASCINO, 2003, p.52-53).

A prática da Educação Ambiental permeia o contexto ecológico, político e social, portanto, há a necessidade de uma visão completa do cotidiano (REIGOTA, 2001, p. 28-29), por essa razão a interdisciplinaridade é o eixo central da Educação Ambiental (CASCINO, 2003, p. 62).

Assim, tanto Cascino (2003) quanto Reigota (2001; 2002) discutem a constante problemática sobre o tema Meio Ambiente e Educação Ambiental.

Outra representação social abordada por Reigota, em seu livro, *A floresta e a escola* (2002, p. 33-34), diz respeito à ecologia: “considero a ecologia, como a filosofia de um movimento social. Porém essa idéia precisa ser analisada na sua diversidade, ou seja, parto do princípio que não existe um único pensamento ecologista, mas sim vários”, deixando claro que a prática social que fundamenta a ecologia encontra-se em construção.

O mesmo pode-se dizer com referência à prática educativa nas escolas, que, infelizmente, parece ainda tatear em direção à Educação Ambiental.

Discussões e posições contraditórias, como ambientalismo, preservacionismo e conservadorismo permeiam o campo da ecologia e isso pode interferir diretamente na prática da Educação Ambiental.

Segundo Mello (2000), o ambientalismo tem por objetivo básico estudar os impactos ambientais a fim de manter o equilíbrio natural. Dessa forma, as estratégias para com o meio ambiente são sempre corretivas.

O preservacionismo tem por finalidade manter a natureza como ela é, ou seja, privilegia a visão de natureza intocável e a sua beleza estética. Ao optar pela preservação, as mudanças estariam pautadas na defesa da natureza, na diminuição do consumismo e do ritmo da vida urbana, entre outros. Nessa perspectiva, o inimigo da natureza é o sistema produtivo, ou seja, o sistema capaz de gerar desenvolvimento.

Por sua vez, o conservadorismo concebe a natureza em função dos interesses do sistema produtivo. Dessa forma, não se conserva algo da natureza por ser importante para a vida desta e das futuras gerações, mas porque é importante para o sistema de produção.

Atualmente, a ecologia busca integrar e equilibrar as diferentes posições. Segundo Mello (2000, p. 75), a ecologia alimenta-se da preocupação corretiva do ambientalismo, da preocupação com a sustentabilidade do sistema produtivo do conservadorismo e da idéia do respeito pela vida natural, do direito das outras espécies e pela estética da natureza do preservacionismo.

A sustentabilidade caracterizada pela noção de desenvolvimento sustentável surge da necessidade de conciliar essas posições antagônicas, em que se destaca ora a natureza, ora o homem, para integrar todos os elementos de interdependência, homem, natureza e sociedade, pois o desenvolvimento é

inevitável e desse modo devem-se criar formas racionais de utilização dos recursos naturais, a fim de garantir as condições de vida no planeta. E nesse caso, a questão da moralidade nos parece central.

O ideal contemporâneo da educação das novas gerações repousa sobre a aquisição das noções de solidariedade, justiça e respeito mútuo que, por sua vez, também são os componentes da moralidade (PIAGET, 1998) e a escola é uma instituição social com poder e possibilidade de intervenção na aquisição de regras, normas, valores e atitudes.

A cooperação, o respeito e a solidariedade são conquistas morais necessárias para a construção da cidadania. Partindo deste pressuposto, o respeito ao meio ambiente deve se desenvolver paralelamente à construção da moralidade. Toda ação moral requer discernimento entre o certo e o errado, sendo assim, os dilemas morais permeiam a vida dos indivíduos. É possível que haja correspondência desses dilemas com relação ao meio ambiente, visto que as ações de um indivíduo podem interferir na qualidade do ambiente no qual ele vive. Igualmente, viver junto em um mesmo ambiente requer ações subordinadas a determinadas regras.

Assim, como um ambiente rígido, em que haja muita punição, pode influenciar a tendência da justiça retributiva, uma educação baseada em modelos sem uma constante vigilância dos adultos favorece a igualdade caracterizada pela justiça distributiva (PIAGET, 1994, p. 203). Nesta perspectiva, a escola como instituição sistematizada com poder de intervenção no processo de desenvolvimento, através de um trabalho educativo pautado nos temas transversais sobre ética e meio ambiente, pode ressaltar valores e atitudes nos educandos, auxiliando na formação de cidadãos conscientes e

participativos, desenvolvendo paralelamente o conhecimento do respeito ao meio ambiente.

## **2. Pesquisas sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental**

Como apresentado anteriormente, as preocupações com o Meio Ambiente e com a Educação Ambiental são relativamente novas se comparadas a outros temas de estudo.

Em 1977, Battro & Costa realizaram um estudo com o intuito de verificar a evolução mental que leva à noção de responsabilidade ecológica, tomando o caso particular do respeito pelas plantas de um jardim público, mediante uma norma ecológica simples: não estragar as plantas.

Segundo os autores (1977, p. 75), as investigações a esse respeito são muito importantes, visto que cada vez mais as relações entre o homem e o meio ambiente se deterioram.

Battro & Costa (1977, p. 76-77) pesquisaram 80 crianças de 5 a 12 anos, com um total de 10 crianças para cada faixa etária.

A pesquisa dividiu-se em duas fases, uma sobre a prática da norma e outra sobre o questionamento. Assim, o comportamento das crianças foi confrontado com seus próprios julgamentos sobre esse mesmo comportamento, pois, segundo os autores (1977, p. 76), “para transmitir a forma adequada à sociedade urbana e rural uma consciência ecológica, será necessário conhecer cientificamente como se organiza esta tomada de consciência do indivíduo”.

Na fase prática, as crianças eram levadas individualmente para um parque em um local cercado por canteiros que formavam um círculo que possuíam quatro passagens. As crianças eram convidadas a jogar bola, sendo que a criança ficava de costas para um dos canteiros e o pesquisador de frente para ela. Inicialmente, o pesquisador lançava a bola de forma que a criança conseguisse apanhá-la e depois jogava a bola de maneira que esta caísse além do canteiro. Pedia-se a criança que fosse buscar a bola e ela tinha duas opções de caminhos: ou contornava o canteiro, ou passava sobre ele pisando na grama. Como meio de controle, continuava-se o jogo, repetindo outras vezes a mesma situação.

Depois da fase prática, as crianças eram questionadas sobre o seu comportamento mediante perguntas, como: por onde ela havia passado, se existiam outros caminhos e se ela podia passar por onde passou.

Battro & Costa (1977), ao analisarem os resultados, classificaram três níveis de desenvolvimento da consciência da responsabilidade para com as plantas - responsabilidade ecológica -, comparando esses níveis com os propostos por Piaget (1994) sobre o desenvolvimento da moralidade.

O nível I foi caracterizado pela total ausência de regras. Para a criança, o canteiro é um impedimento para o que lhe interessa no momento: o jogo. Esta característica se manifesta na ação e na verbalização da criança, que não demonstra pelo canteiro algum significado ou sentido.

No nível II, a norma é completamente exterior à criança, é caracterizada pela proibição adulta e, muitas vezes, aparece como sendo de origem divina. A criança não entende a razão das proibições ou seu significado.

O nível III é caracterizado pela internalização da norma. Neste nível, a criança entende a razão da norma e a conseqüência da sua transgressão, ou seja, a criança não obedece mais à norma por causa da coação adulta.

Assim, conforme a comparação dos dados com os estudos de Piaget, o nível I da responsabilidade para com as plantas corresponde à moral da anomia ou total ausência da norma. O nível II corresponde à moral da heteronomia ou da norma imposta pelo adulto. Neste tipo de moral, privilegia-se o respeito unilateral, próprio de crianças da fase egocêntrica. No nível III, aparece a internalização da norma, que não é mais coercitiva, correspondendo à moral da autonomia (BATTRO & COSTA, 1977, p. 82).

De acordo com Battro & Costa (1977, p. 75-76), os psicólogos ainda não têm levado em conta o desafio de se estudar como o indivíduo constrói as noções básicas que se referem ao meio ambiente e a “educação ecológica” apresenta-se como uma tarefa ampla, pois o futuro da humanidade pode depender dela.

Em 1989, foram relatados por Yus Ramos, na revista Cuadernos de Pedagogía, os estudos de Gómez Granell sobre o conceito de **interação** e de Astolfi *et al* sobre o conceito de **meio**, ressaltando o enfoque construtivista da aprendizagem da ecologia.

Segundo Yus Ramos (1989, p. 42), as práticas pedagógicas com relação à Educação Ambiental vêm demonstrando certa ineficácia e, muitas vezes, isto está relacionado aos conceitos que fazem parte da ecologia e que estão diretamente implícitos nas atividades de Educação Ambiental. Assim, a Educação Ambiental busca conseguir uma troca das atitudes do indivíduo com

seu entorno, de modo que a sua interação com o meio físico e social permita uma melhor qualidade de vida.

Gómez Granell realizou um estudo sobre a noção de interação em crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos, estabelecendo quatro níveis sucessivos de representação, assim descritos por Yus Ramos (1989, p. 42):

No nível I, estão classificadas as crianças de 6 anos aproximadamente. Neste nível, as relações entre o homem com seu entorno físico têm caráter lúdico; não há necessidades e nem repercussões. O homem se utiliza do meio físico conforme suas necessidades e estas ações não têm repercussões sobre o meio. Não há interação, pois cada elemento do meio é tratado isoladamente.

O nível II compreende as crianças de aproximadamente 8 anos. Neste nível, as crianças apresentam ainda muitas características do nível anterior. A criança tem consciência de que o homem necessita do meio físico e social, mas ainda acredita que sua intervenção não tem repercussões. Nas relações entre homem e seu entorno aparece um início de explicações objetivas para os fenômenos, que são muito imediatistas, assim como as soluções dadas para os problemas; basta eliminar ou proibir um fato, para que tudo seja resolvido. Neste nível, a criança apresenta traços do animismo e do artificialismo, além da incapacidade de descentração e a dificuldade de se analisar vários aspectos de uma situação. A criança não consegue descrever processos, seqüências das ações. Não há reversibilidade e reciprocidade, o que impede a compreensão da interação entre homem e seu entorno físico e social.

Por volta dos 12 anos, aproximadamente, aparece o nível III, caracterizado pelas primeiras relações de interação em que o homem atua modificando o seu entorno e isto pode causar catástrofes e desajustes. O

homem começa a ser visto como um elemento a mais do ecossistema social e físico, sujeito às suas leis e variações. As relações que se estabelecem não são mais tão imediatistas e diretas como no nível anterior, mas ainda não transcendem o tempo e o espaço atuais, pois os processos descritos não se mostram tão complexos. A criança constrói as representações mentais sobre os fatos e fenômenos buscando explicações de caráter analógico, ou seja, estabelece semelhanças e diferenças entre os comportamentos que conhece e as explicações científicas.

O último nível aparece por volta dos 14 anos e é caracterizado pela capacidade do adolescente de estabelecer relações atuais e presentes, como também as relações possíveis. A criança prevê as possibilidades que podem ocorrer ou não considerando as ações e suas conseqüências. Assim, as interações são ampliadas, pois os elementos analisados pela criança não são isolados em si mesmos, agora transcendem o tempo e o espaço. Este nível coincide com o início do pensamento formal.

Segundo Yus Ramos (1989, p. 42), este estudo demonstra a dificuldade das crianças em descrever os processos e compreender relações de interação. A noção de interação é tardia, e não se pode chegar a ela até o início do pensamento formal.

Outro estudo relatado por Yus Ramos (1989) é o de Astolfi *et al* sobre o conceito de meio.

De acordo com Yus Ramos, para Astolfi *et al*, há uma grande dificuldade com relação à noção de meio, pois esta apresenta várias significações.

Astolfi *et al* distinguiram seis concepções diferentes para o conceito de meio, assim descritas por Yus Ramos (1989, p. 43):



O meio-coisa ou lugar – aparece como um todo global em que todos os seres vivos e todos os elementos não podem ser separados. Este conceito é comum em crianças do estágio pré-formal.

O meio-harmonia – consiste em um sistema harmonioso em que cada coisa ocupa o seu lugar; cada um tem seu lugar apropriado e o equilíbrio é natural.

O meio-recurso – constitui um conjunto de elementos oferecidos pelo meio e os seres vivos podem escolher esses elementos sem limitação. Esta concepção parte da idéia antropocêntrica de meio supondo a natureza como inesgotável e a serviço do homem.

O meio-componentes – se refere a um conjunto de componentes que constituem as partes. Este conceito também é comum em crianças pré-formais e implica a idéia de que o meio não exerce ação sobre os seres vivos.

O meio-fatores – é definido pelo conjunto de fatores relacionados entre si. As ações destes fatores explicam a presença ou a ausência dos seres vivos em um meio. Este conceito de meio supõe a noção de interação presente em crianças do estágio formal.

O meio-biorrelativo – em que o meio não pode ser considerado isolado dos seres vivos, pois o meio responde às necessidades próprias e específicas de cada ser vivo.

Segundo Yus Ramos (1989), para Astolfi *et al* as concepções apresentadas têm sua equivalência na evolução histórica do conceito de meio.

Para Reigota (2001), existem variadas representações do meio ambiente, visto que cada local, região e nação possui culturas, histórias e

economias diferenciadas. Portanto, tanto a ambigüidade da expressão *meio ambiente* quanto as suas representações são fatores de profunda confusão.

Sendo importante um estudo das representações sociais com relação ao meio ambiente, Reigota (2001), propôs uma pesquisa cuja hipótese central era a de que, a partir das representações sociais do meio ambiente dos professores, poderiam ser caracterizadas suas práticas pedagógicas relacionadas ao tema.

Durante aulas ministradas por ele em um Curso de Especialização, pediu para que seus alunos respondessem a um questionário que tinha como objetivos pedagógicos registrar as representações e as práticas de cada um e depois compará-las, procurando identificar pontos em comum e diversidades, e como objetivos científicos, a coleta de dados para análise mais detalhada deste estudo (REIGOTA, 2001, p.71-72).

Constatou-se nessa pesquisa que a maioria dos sujeitos possui uma representação do meio ambiente “naturalista” (natureza intocada), sendo a idéia de natureza transformada pelo homem mais difícil de aparecer nas representações (REIGOTA, 2001, p.74).

A maioria dos sujeitos da pesquisa tinha formação em Ciências e Biologia, mas, mesmo possuindo conhecimentos específicos e científicos, dividiram-se em duas idéias: “o equilíbrio ecológico” e a “sobrevivência do homem” (REIGOTA, 2001, p.74).

A definição mais abrangente para a expressão *meio ambiente*, aparece apenas em uma resposta desta pesquisa: “o meio ambiente é a relação entre os elementos físicos, políticos, sociais e culturais que proporcionam condições saudáveis ou não de vida” (REIGOTA, 2001, p.76).

Podemos concluir que a confusão em se definir meio ambiente se faz presente até mesmo entre estudantes de curso de especialização nessa área e que a representação sobre a Educação Ambiental nesses sujeitos não revelou grande distanciamento com relação às representações de meio ambiente, predominando a conscientização.

Segundo Reigota (2001), com relação aos conteúdos e metodologias trabalhados, os sujeitos pesquisados descrevem um tipo de Educação Ambiental preservacionista, apresentando em suas práticas formas tradicionais de transmissão de conteúdos.

Dessa forma, o autor reconhece um quadro de indefinições e contradições ao concluir seu estudo.

A preocupação com a preservação da natureza e a transmissão de conteúdos (conceitos) descontextualizados também foram encontrados por Carvalho *et al* (1999), que realizaram uma pesquisa muito interessante sobre as representações e as práticas relacionadas à temática ambiental na escola de primeiro grau, com o objetivo de investigar quais concepções de natureza e de ciência estão presentes na escola e de que forma essas concepções se concretizam nas práticas desenvolvidas pelos professores.

A pesquisa dividiu-se em duas fases. Na primeira, os alunos produziram materiais como cartazes, desenhos e redações solicitados por seus professores. Na segunda fase, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com os professores com o intuito de uma aproximação entre as concepções e representações sobre a natureza e a ciência na visão de professores e alunos e as práticas desenvolvidas na escola. Além dessas duas fases, eram

realizadas visitas esporádicas à escola com o objetivo de identificar as atividades desenvolvidas sobre a temática ambiental.

A análise dos cartazes e desenhos feitos pelas crianças mostrou que existe certa padronização do conteúdo dos trabalhos por elas realizados no que se refere aos elementos representados nos desenhos, nas frases ou pequenos textos elaborados para complementar a ilustração, bem como nas técnicas para realizar o trabalho.

Houve uma semelhança muito grande independente das idades e do nível de escolaridade entre os trabalhos das crianças de 1ª e 2ª séries e dos alunos de 3ª e 4ª séries, inclusive com uma linguagem que não é peculiar das crianças desses níveis escolares. Isto porque os textos elaborados pelas crianças eram cópias ou colagens de trechos de revistas ou livros didáticos.

No que se refere à relação homem-natureza, estão mais presentes aspectos emocionais ou subjetivos do conhecimento do que componentes cognitivos ou informações científicas.

As frases utilizadas para ilustrar os trabalhos (desenhos e cartazes) eram feitas na forma de “slogans” ou “chamadas de atenção”, em que as crianças mostravam uma visão simplista e ingênua, faziam apelos sensibilizadores e demonstravam o quanto pode ser trágica a degradação ambiental.

Segundo Carvalho *et al* (1999), a diversidade de idéias emergentes no trabalho educativo deve ser considerada e discutida para que ocorra a superação e possíveis mudanças conceituais.

Os elementos constantes dos desenhos das crianças para representar a degradação da natureza concentravam-se no fator poluição, que pode ser

causada por acúmulo de lixo e seu depósito em lugares inadequados, poluição das águas, representada pelos canos de esgotos e associada com o depósito de resíduos por indústrias e fábricas, e poluição do ar, representada pela fumaça, sendo os maiores causadores as chaminés das fábricas e o escapamento dos veículos.

Outro elemento presente nas representações das crianças foi o desmatamento e ressaltou-se a possível falta de oxigênio.

Com a análise dos desenhos e cartazes, juntamente com as frases ilustrativas, Carvalho *et al* (1999) reconhecem que elementos importantes da questão ambiental foram apresentados em alguns trabalhos, mas isso ocorria de forma pontual e isolada. As questões ambientais eram generalizadas sem contextualização no tempo e no espaço.

Duas tendências marcantes surgiram nos trabalhos das crianças: o apelo à sensibilidade para com as questões ambientais e a utilização do recurso à antropomorfização dos elementos da natureza.

O uso da antropomorfização não ficou restrito aos alunos, pois os professores entregaram às crianças desenhos para colorir com nuvens sorridentes, sol com rosto humano e feições tristes e alegres. Essas feições foram representadas nos desenhos de acordo com o ambiente retratado pelas crianças: fica-se alegre em um ambiente limpo e triste em outro poluído. O recurso à antropomorfização observado nos desenhos das crianças e nos desenhos para colorir entregues pelo professor também foi encontrado como uma maneira para explicar o conteúdo.

A valorização estética da natureza também foi observada em alguns trabalhos, ressaltando os ambientes naturais e os construídos pelo homem.

Carvalho *et al* (1999, p. 346) comentam que “a preservação da natureza é justificada invocando raízes de ordem estética proclamando as suas belezas e reforçando, em alguns casos, uma visão que poderíamos denominar de romântica”.

As entrevistas realizadas com os professores seguem as tendências encontradas nos alunos. Os professores não recebem orientações específicas para lidar com as questões ambientais e, quando questionados sobre os objetivos que os orientam na temática ambiental, justificam a preocupação com a preservação da natureza.

Carvalho *et al* (1999) concluem que há uma ausência quase total de sistematização dos trabalhos que envolvem as questões ambientais e os professores têm pouco domínio sobre o seu próprio trabalho.

Em estudo recente, preocupada com as questões ambientais e destacando a importância da Psicologia e da Ecologia no intuito de melhorar a qualidade de vida do ser humano, Lima (2005) defende a tese de que a ecologia é um tema moral. Para essa defesa, apóia-se na Psicologia Moral, tendo como referenciais teóricos o imperativo categórico de Kant, a justiça e a responsabilidade subjetiva de Piaget, Kohlberg, e personalidade moral de Puig.

A autora relata a problemática ambiental no interior de áreas tais como a ecopedagogia, a ecopsicologia, a ecofilosofia e a psicologia ambiental.

A autora teve como objetivo compreender como os líderes da defesa ambiental constroem a consciência ecológica, definida por ela como consciência moral ecológica.

Lima (2005, p. 95-96) selecionou 9 participantes mediante a contribuição teórica de Bom Meihy (1996) que “define como *colônia*, padrões gerais de uma

determinada comunidade, traços preponderantes que ligam a trajetória das pessoas e define a formação de *rede*". Dessa forma, os participantes eram militantes da defesa ecológica e conheciam bem o assunto no que se refere à teoria e à prática, pessoas de reconhecida consciência ecológica.

A autora utilizou três instrumentos para a coleta dos dados: a entrevista semi-dirigida, a entrevista inquérito e o dilema moral.

A entrevista semi-dirigida, contou com 10 questões que eram agrupadas por objetivos e hipótese diferentes, no intuito de buscar: aspectos fundamentais para identificar a ecologia como tema moral; verificar se a moral ecológica é central ou periférica na personalidade dos indivíduos, bem como se ela é orientada para si ou para os outros; e compreender a construção da personalidade moral dos participantes no contexto ecológico.

A entrevista inquérito, desenvolvida por La Taille, que consiste na apresentação de um fato em apenas uma frase e o entrevistado julgará o comportamento do personagem justificando a sua posição. Segundo a autora (2005, p. 112), La Taille "advoga as vantagens da entrevista inquérito em vista do dilema moral, porque este daria maior liberdade, espontaneidade ao entrevistado de elencar o que, segundo seu julgamento moral, é essencial".

As duas frases utilizadas para a entrevista inquérito foram: a) Sebastião come carne de paca; b) Grupo de ecologistas explode barco pesqueiro.

O dilema moral utilizado pela autora foi o de que Pedro era um fazendeiro que retirou certa quantidade de madeira para fazer uma casa. Para autorizar o desmatamento, o IBAMA cobra uma taxa, a qual Pedro achou abusiva. Ele não pagou a taxa, retirou a madeira clandestinamente e plantou três alqueires com várias plantas da região, como ipê roxo, castanheira e

jacarandá. Mediante a entrevista clínica, a autora perguntava aos entrevistados se Pedro agiu certo e se eles achavam que era correto desobedecer a uma lei, mesmo compensando-a clandestinamente, sempre pedindo para que justificassem as suas respostas.

Os resultados mostraram que os entrevistados consideraram importante agir conforme a lei, mas esta deve ser analisada mediante cada caso; sendo assim, há na justiça aceita e executada pelo grupo a noção de responsabilidade subjetiva.

A autora ressalta que a moral ecológica se orienta pelo imperativo categórico de Kant, pois nos depoimentos dos entrevistados aparecem aspectos de um imperativo categórico que é sustentado pelo dever de defender o ser humano, pois se deve atender às suas necessidades de sobrevivência.

Os depoimentos mostram, também, que a defesa da natureza não se faz pela natureza e sim pelo uso racional dos recursos naturais, portanto, a moral ecológica é baseada nos princípios de racionalidade e sustentabilidade.

A autora ressalta que a ecologia é moral não apenas na dimensão dos juízos morais, mas também nas ações morais quando estas são motivadas de acordo com o princípio de defesa da ecologia. Por outro lado, não se pode dizer que todas as ações ecológicas são morais, pois o desejo que está por trás da ação pode não condizer com um desejo moral ecológico, ou seja, pautado por uma “ética verde”.

Dessa forma, a autora ressalta que a consciência moral dos entrevistados foi construída ao longo de sua história de vida, envolvendo elementos cognitivos e afetivos, mediante a compreensão dos processos



ambientais e na relação estabelecida com eles e com as pessoas que propiciaram essa relação.

Para nós, isso significa que essa consciência moral foi possível devido à interação do sujeito com o objeto de conhecimento, ou seja, com o meio ambiente natural, o meio ambiente construído ou mediante as relações interpessoais que, a nosso ver, amplia a questão da moral ecológica apresentada pelo trabalho de Lima (2005), pois acreditamos que é isso que dá à moral ecológica a dimensão psicogenética, a relação com os diferentes tipos de ambiente, bem como com as pessoas.

Os entrevistados da pesquisa de Lima (2005) eram todos envolvidos com a questão de defesa ecológica. Pressupõe-se, então, que eles tinham vivência e conhecimento do assunto e que, mais provavelmente, teriam uma consciência ecológica mais desenvolvida.

Isso nos faz pensar se as pessoas que têm o acesso restrito às questões ecológicas teriam a mesma consciência que aquelas que não têm essa aproximação, que não apresentariam um vínculo mais efetivo com essas questões.

A autora sugere que deveria haver aproximação das crianças, idosos e todas as pessoas com essa vivência particular. No entanto, pensamos que a vivência pura e simples não basta. É necessário que haja uma reflexão sobre ela.

Mas e quando não existe essa possibilidade de aproximação, como no caso dos grandes centros? Não seria possível construir a moral ecológica?

Nós acreditamos que a construção da moral ecológica depende do domínio da moralidade, bem como do intelectual, que possibilita a abstração,

característica do pensamento formal, que faz com que as crianças e adolescentes pensem no possível e nas repercussões dos atos praticados. O desenvolvimento dessas características é fundamental nas relações estabelecidas com o meio ambiente.

Fazendo uma avaliação geral das pesquisas apresentadas, percebemos o quanto a problemática sobre o Meio Ambiente e a Educação Ambiental é relativamente nova e gera muitas confusões.

Portanto, o trabalho nas escolas a respeito da temática ambiental requer informação clara e específica sobre o assunto, para que exista a possibilidade de os alunos ampliarem o conhecimento ambiental para outras esferas, além das pontuais, bem como tenham a noção da repercussão de um ato.

A seguir, apresentaremos a presente pesquisa, que teve por intuito investigar se a construção do respeito ao meio ambiente é solidária ao desenvolvimento da moralidade, partindo do pressuposto de que respeitar o meio ambiente envolve um juízo moral e que, portanto, envolve os mesmo elementos que estão presentes na moralidade.

## **4. A TRAJETÓRIA DA PESQUISA**

## 1. Objetivos, questões de pesquisa e hipóteses de trabalho

Esta pesquisa teve como objetivo principal estudar a construção do respeito ao meio ambiente por crianças e adolescentes, supondo que esta construção é solidária ao desenvolvimento da moralidade. Entendemos por solidária a correspondência entre os componentes regras, respeito e justiça presentes na moralidade em geral e na moral ecológica em particular. Desse objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos:

- Investigar a aquisição da noção de respeito ao meio ambiente por crianças e adolescentes.
- Analisar se a aquisição dessa noção é solidária à construção da moralidade, tomando por base o referencial teórico de Jean Piaget.
- Estudar os resultados da investigação à luz da proposta dos temas transversais Ética e Meio Ambiente, presente nas diretrizes vigentes para a educação escolar.

A questão ambiental é um dos grandes desafios do século XXI. Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais “por ambiente entende-se não apenas o entorno físico, mas também os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados” (BRASIL, 1997b, p. 81). Muito discutida nos meios de comunicação, a questão ambiental é introduzida no ensino brasileiro como “tema transversal”, buscando na interdisciplinaridade resgatar valores e atitudes de respeito ao meio ambiente.

Como tais valores são construídos pela criança e pelo adolescente?

Esta é a primeira grande questão que orienta a elaboração desta pesquisa.

Em segundo lugar, é preciso considerar que o respeito ao meio ambiente implica elementos que, teoricamente, estão relacionados com o desenvolvimento de uma “moral ecológica” que, possivelmente, se compõe de:

- regras – para que a criança no decorrer do seu desenvolvimento possa suplantar a moral heterônoma pela autônoma, podendo negociar algumas regras e aceitar outras de caráter coletivo, como o são as relacionadas ao meio ambiente;
- respeito – superação do egocentrismo intelectual pela cooperação como condição fundamental para a criança desenvolver o respeito mútuo;
- justiça – para que as regras ambientais (reciclar lixo, manter a higiene, não pisar na grama, etc.) possam ser legitimadas pelas crianças.

Sendo assim, será que o desenvolvimento da “*moral ecológica*” é solidário ao desenvolvimento da moralidade, possuindo os mesmos elementos constitutivos?

Uma aproximação que se pode fazer ao conceito de “moral ecológica” é no que se refere à “relação de respeito” dos seres vivos (dentre eles o que maior exerce influência sobre o meio é o homem) com o ambiente, que se entende conforme esclarecimento já citado. Essa “relação de respeito” pressupõe influências recíprocas entre homem/ambiente que, por sua vez, estão diretamente ligados aos aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos e nos mais variados ecossistemas.

Sendo assim, a expressão “*moral ecológica*” apresentada neste trabalho, significa o desenvolvimento de uma relação em que a ação entre homem-ambiente é recíproca, sendo necessária a conquista do respeito mútuo entre as pessoas no tratamento que fazem do meio ambiente. É uma relação em que as

normas de reciprocidade e justiça para com o meio ambiente se definem pela solidariedade interna.

Este é um constructo que se pretende elaborar com detalhes a partir dos dados obtidos empiricamente.

A terceira questão se relaciona com o ensino escolar: por meio de relatos verbais de crianças de diferentes idades sobre questões ambientais, é possível diagnosticar etapas de aquisição da noção de respeito ao meio ambiente? Tendo em vista que o meio ambiente constitui um dos temas transversais da proposta curricular vigente, como este diagnóstico pode colaborar com o professor na busca e tratamento de conteúdos de ensino-aprendizagem em sua prática educativa?

Buscando uma relação entre moralidade e respeito ao meio ambiente, formulamos a hipótese geral de que a construção da noção de respeito ao meio ambiente é solidária ao desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, existindo, portanto, uma moral ecológica.

Da hipótese geral, decorrem as seguintes:

- A noção de respeito no domínio ecológico é a mesma que fundamenta a conquista da autonomia moral.
- A aquisição da moral ecológica tem uma dimensão psicogenética.

## **2. Método**

### **2.1 Sujeitos de Investigação**

Os sujeitos de investigação foram escolhidos aleatoriamente entre crianças e adolescentes matriculados em três escolas públicas, devido à

impossibilidade de se encontrar em uma única escola os sujeitos das faixas etárias propostas para esta pesquisa. Portanto, escolhemos uma escola de Educação Infantil que ocupa o mesmo prédio de uma das escolas das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino (1ª a 4ª série) e outra que atende crianças e adolescentes da 5ª a 8ª série, bem como o Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino de uma cidade do interior paulista. A escolha dessas três escolas deu-se pelo fato de as crianças e adolescentes, em sua maioria, percorrerem sua trajetória escolar nessas instituições.

A escola de Educação Infantil atende aproximadamente 60 crianças, entre Jardim I, Jardim II e Pré-escola.

A escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino atende cerca de 700 alunos que estão distribuídos no período da manhã e da tarde, sendo que no período da manhã o número de crianças é significativamente maior.

A escola de Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino atende aproximadamente 2.500 alunos, que estão distribuídos nos períodos da manhã, tarde e noite.

Depois da escolha das escolas, fizemos contato com a Secretaria Municipal de Ensino e com a Diretoria de Ensino da cidade de Taquaritinga – SP, que prontamente nos concederam autorização para realizarmos a pesquisa nas escolas, que estão sob suas respectivas responsabilidades.

O passo seguinte foi contatar as diretoras das escolas, que também colaboraram prontamente com a nossa pesquisa.

A amostra contou com quinze crianças e adolescentes, sendo selecionados cinco participantes para cada faixa etária: de 6 a 8 anos, de 10 a 11 e de 13 a 15 anos.

O quadro a seguir mostra a identificação dos participantes, conforme a idade e a série. Lembramos que os nomes dos participantes são fictícios.

**Quadro 1: Identificação dos participantes da pesquisa**

<b>Participantes</b>	<b>Idade</b>	<b>Série</b>
1. Leandro	6;0	Pré-escola
2. Catarina	6;3	Pré-escola
3. Lucas	7;2	1 <sup>a</sup> série
4. Artur	7;10	1 <sup>a</sup> série
5. Juliana	8;3	2 <sup>a</sup> série
6. Rodolfo	10;2	4 <sup>a</sup> série
7. Amanda	10;5	4 <sup>a</sup> série
8. Fernando	11;0	5 <sup>a</sup> série
9. Henrique	11;2	5 <sup>a</sup> série
10. Gabriela	11;5	5 <sup>a</sup> série
11. Eduarda	13;2	8 <sup>a</sup> série
12. Danilo	13;3	8 <sup>a</sup> série
13. Mariana	14;0	8 <sup>a</sup> série
14. Aline	15;5	1 <sup>a</sup> série do Ensino Médio
15. Marcos	15;6	1 <sup>a</sup> série do Ensino Médio

Foi realizada a escolha das faixas etárias porque as fases de aquisição de certas noções estudadas são observadas nestas idades.

## **2.2 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados**

Para captar a idéia que as crianças fazem da construção da moralidade, Piaget montou pequenas histórias, dialogando com elas a respeito da propriedade ou não “das proibições ou ordens e sobre as sanções aplicadas



em caso de transgressão” (FREITAG, 1992, p.178). Nesse caso, o material foi composto de relatos verbais sobre as noções de regras e sobre as histórias especialmente criadas por Piaget para estudar o julgamento moral das crianças.

Portanto, escolhemos um jogo de regras para identificar a consciência das regras nas crianças e adolescentes, seguindo os questionamentos propostos por Piaget (1994) sobre o “jogo de bolinhas de gude”. O jogo de regras abordado foi o jogo de queimada, por ser um jogo comum nas escolas brasileiras.

O jogo de queimada pode ser descrito da seguinte maneira: o professor ou o grupo de crianças escolhe duas pessoas que irão formar dois times (A e B) com o mesmo número de participantes em cada um. O campo do jogo de queimada, quando jogado na escola, segue as demarcações da quadra de vôlei. Um campo retangular, marcado por uma linha divisória intermediária e atrás da linha de fundo de cada lado da quadra fica o que se denomina cemitério. Cada time elege um representante que irá ficar no cemitério até o primeiro jogador ser queimado. O jogador que fica no cemitério tem a função de repassar a bola ao seu time, portanto, não pode queimar o adversário. Quando o primeiro jogador for queimado, quem está no cemitério vai para o campo do seu time e começa a jogar normalmente, ou seja, arremessa a bola para queimar o adversário. Quem foi para o cemitério depois de queimado, também pode queimar os adversários. O jogo termina quando todos os participantes de um time são queimados.

As regras do jogo de queimada podem ser assim descritas: quando a bola ultrapassa uma das linhas divisórias (das laterais ou do fundo do campo),

o time perde a posse da bola e quem faz o arremesso é quem está no cemitério. A linha intermediária não pode ser invadida, pois isto significa que a pessoa já está queimada e o mesmo acontece quando a pessoa tenta segurar a bola e não consegue. Contudo, se não deixar a bola cair, o jogo prossegue normalmente.

As perguntas sobre o jogo de queimada consistiam em: *Você poderia me explicar como se joga queimada? Quem inventou esse jogo? Quem criou as regras desse jogo? Sempre se jogou da mesma maneira?* (Anexo I).

Ainda no campo da moral, escolhemos duas noções do domínio da moralidade: a mentira e a justiça.

Com relação à noção de mentira, Piaget (1994) realizou, primeiramente, como já citado no capítulo I, uma pesquisa sobre a definição de mentira, o que possibilitou uma análise preliminar, revelando a dificuldade da compreensão da natureza da mentira por crianças menores. Buscando mais subsídios, Piaget analisou a questão dos tipos de responsabilidade através da avaliação do conteúdo da mentira, analisando a *responsabilidade objetiva* e a *responsabilidade subjetiva*.

Dando continuidade aos seus estudos, Piaget analisou os resultados obtidos até então, verificando que a compreensão real da mentira e o juízo da responsabilidade subjetiva é uma passagem natural do *respeito unilateral* para o *respeito mútuo*. Assim, a questão da punição tornou-se fundamental para averiguar o desenvolvimento da reciprocidade, um elemento importante no que se refere à sucessão do *respeito unilateral* ao *mútuo*.

E para finalizar seus estudos, Piaget analisou a questão da legitimidade da mentira entre crianças.

Portanto, selecionamos um par de histórias: uma que marca uma grande distorção da realidade, sem nenhuma intenção maldosa no relato do fato, pois a criança conta para a mãe ter visto um cachorro do tamanho de uma vaca; e outra em que o relato tem um conteúdo verossímil, com visível intenção de enganar, ou seja, a criança diz à mãe que a professora lhe dera boas notas, a mãe a recompensa, mas na verdade a professora não havia dado nota nem boa, nem má à criança.

Buscamos elaborar um roteiro de entrevista que reunisse todas as questões propostas no conjunto de estudos sobre a mentira realizados por Piaget, propondo questionamentos sobre a definição de mentira, a distinção entre erros ou enganos, a responsabilidade objetiva e subjetiva, a punição, tais como: *Qual criança está mentindo? A mãe acreditou no que a criança da primeira história contou? Alguém merece ser castigado? Quem? O que é uma mentira? Qual criança mentiu mais?* (Anexo II).

No que se refere à justiça, escolhemos uma história apropriada para avaliar a justiça imanente, em que os castigos ou sanções emanam das próprias coisas. A história conta que dois meninos roubavam maçãs num pomar. De repente, chega um guarda-florestal, e os dois meninos fogem, mas um deles é apanhado. Alguns questionamentos são propostos, como: *O que você acha disso? Eles podiam ou não roubar maçãs? Por quê? É certo ou não roubar maçãs? Por quê? Foi justo ou não o menino ser apanhado? Por quê?* Após estas perguntas, continuávamos a história da seguinte maneira: *“imagine que o menino que conseguiu fugir estava voltando para casa por um atalho, atravessou um riacho por uma ponte estragada e caiu na água gelada”*. Em seguida novos questionamentos foram propostos: *O que você acha? Por que*

*ele caiu na água? Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, o que aconteceria? Por quê?*

(Anexo III)

Dessa forma, conseguimos, com uma história apropriada para investigar a justiça imanente, mais subsídios para a análise da justiça.

Para investigar a idéia que as crianças fazem sobre o respeito ao meio ambiente, foram elaboradas seis histórias com dilemas ambientais para serem dialogadas com as crianças. Como se trata de um estudo novo, inicialmente formulamos perguntas básicas e realizamos um estudo-piloto que contou com três crianças de cada faixa etária para dar mais subsídios às nossas hipóteses, pois, segundo Delval (2002, p. 82), “as hipóteses iniciais são particularmente importantes, porque são elas que nos permitem encontrar algo”.

Assim, com o estudo-piloto descobrimos tipos de respostas e problemas abordados pelos sujeitos que nos permitiram estabelecer uma entrevista centrada em pontos mais concretos, resultando na seleção de quatro histórias com enfoques diferentes (vide Anexo IV):

**Coleta de lixo:** Em uma escola havia os latões para a coleta seletiva de lixo de papel, plástico e latinhas e algumas crianças pequenas continuavam jogando-os no chão.

**Extinção de aves:** Em uma cidade existia uma área verde onde havia aves muito bonitas. Os donos de uma fábrica de petecas da cidade caçavam as aves para fazer petecas com penas coloridas.

**Poluição de um rio:** Havia um riozinho que passava por uma cidade e as crianças viam pneus e garrafas jogados na água.

**Corte de árvore:** Havia num bairro um campinho de futebol abandonado que tinha uma árvore bem grande, rara e bonita e que as crianças resolveram cortar porque iria atrapalhar o jogo.

Nessas histórias realizamos vários questionamentos buscando referenciais que possibilitassem a comparação da construção das noções da moralidade com o desenvolvimento de uma “*moral ecológica*”, como: *O que você acha? É certo ou não cortar a árvore? Pode ou não jogar pneus e garrafas na água? Pode-se arrancar as penas das aves para a fabricação de petecas? Quem joga lixo no chão merece castigo? O que acontece quando se joga sujeira no rio?, entre outras.*

Seguindo os mesmos referencias propostos por Piaget (1994), utilizamos para o procedimento de coleta de dados o método clínico.

### **2.3 O Método Clínico**

Nesta pesquisa utilizamos o método clínico piagetiano e podemos dizer que se trata de uma pesquisa exploratória. Tal como define Delval (2002, p. 84) um dos “dois tipos extremos de pesquisas” é aquele destinado a “explorar um campo novo ou relativamente novo, que não tenha sido estudado da mesma maneira antes”. O outro tipo “é quando conhecemos bem um campo e nos interessa especificar a influência de alguns fatores, já detectados anteriormente sobre as respostas do sujeito”. De qualquer modo, o método clínico pode ser utilizado com sucesso.

Quando Piaget iniciou seus estudos, o método da observação ainda era muito usado e os testes padronizados de inteligência, criados por Alfred Binet e Theodore Simon estavam bem difundidos no meio científico (DELVAL, 2002).

Piaget, buscando ampliar sua formação, acompanhou os estudos por algum tempo de Eugen Bleuler, um psicólogo clínico muito respeitado e, possivelmente através dele, familiarizou-se com o trabalho clínico e de diagnóstico. Assim, Piaget foi convidado a aplicar em crianças parisienses os testes padronizados criados por Cyril Burt para analisar o raciocínio infantil e observou que elas cometiam erros sistemáticos, o que o levou a interessar-se pelas causas subjacentes das respostas erradas das crianças e em suas possíveis relações com a forma de pensamento infantil. Deste modo, deu prioridade às causas pelas quais as respostas das crianças se diferenciavam das dos adultos (DELVAL, 2002).

Piaget, então, com sua experiência nos trabalhos clínicos e de diagnóstico, toma como base o trabalho de Burt e modifica as perguntas, tornando-as mais abertas e fazendo intervenções nas respostas das crianças, introduzindo, assim,

um método que chamou no início de método clínico, que parece muito simples em seus fundamentos e que, no entanto, proporcionou resultados magníficos para a descoberta de fatos novos e para a exploração de aspectos do desenvolvimento até então desconhecidos (DELVAL, 2002, p. 11-12).

O termo *clínico* provém da medicina e constitui-se em realizar um minucioso diagnóstico, resultando num tratamento de uma doença. Na Psicologia, a expressão método clínico foi empregado pela primeira vez em

1896, por Lightner Witmer e o método se destinava à prevenção e tratamento das deficiências mentais dos indivíduos, inclusive de crianças com dificuldades escolares normais (DELVAL, 2002).

Piaget foi o primeiro a utilizar o método clínico nos estudos da inteligência e introduziu-o na psicologia do desenvolvimento, utilizando-o para o estudo dos indivíduos normais em evolução. Apesar de estudar o sujeito individualmente, Piaget caracteriza o que é universal no sujeito investigado, buscando o que é geral para explicar um determinado conhecimento.

Piaget compara inicialmente o pensamento da criança com o pensamento primitivo<sup>3</sup> (DELVAL, 2002), direcionando todos os seus trabalhos para descobrir evidências na diferença da concepção da realidade e na organização desta com relação às do adulto. Para isto, estuda as explicações do sujeito sobre problemas dos fenômenos naturais e físicos, afirmando que as crianças manifestam tendências realistas, animistas e artificialistas em suas respostas (PIAGET, s/d).

O método clínico não permaneceu sempre igual, pois foi sendo adaptado a novos problemas e a novos temas, podendo distingui-lo em três tipos de situações com relação ao material utilizado.

Primeiramente, Piaget descreve o método clínico em seu livro “*A Representação do Mundo na Criança*”, cujos estudos se pautavam basicamente na entrevista clínica, mantendo uma conversa livre na busca do curso do pensamento da criança a respeito de um determinado problema.

Em 1932, Piaget aplica seu método a um novo campo, estudando “as idéias morais da criança, sua noção das normas e sua compreensão de justiça”

---

<sup>3</sup> O pensamento primitivo refere-se a um tipo de pensamento conformista, em que o indivíduo submete-se às representações coletivas transmitidas de gerações em gerações; não há reflexão e nem espírito crítico (PIAGET, 1998, p. 162-163).

(PIAGET, 1994), apoiando-se na entrevista verbal e na ação do próprio sujeito. Adepto do ponto de vista de que as questões morais são passíveis de abordagem científica, Piaget foi pioneiro ao abordar o tema da moralidade no campo da Psicologia, discutindo a moralidade infantil e, através dela, busca pensar a moralidade humana, tomando o cuidado em associar o desenvolvimento moral ao desenvolvimento geral da criança (LA TAILLE, 1994).

Delval (2002, p. 58) lembra que, ao estudar no campo da moralidade as regras do jogo, Piaget “tenta fugir da entrevista puramente verbal e apóia-se na ação do sujeito, pois a atividade do próprio sujeito é um dos principais interesses de todos os seus estudos”.

Depois do nascimento de seus filhos, Piaget utilizou o método não-verbal, que consiste em introduzir modificações nas situações de acordo com as hipóteses ou suposições formuladas acerca do que se passa na mente do sujeito. As hipóteses serão confirmadas mediante as ações do sujeito. Num outro momento, Piaget utilizou materiais concretos, realizando estudos pautados nas transformações que se produzem nos objetos que a criança tem diante dela e a entrevista dirigia-se para as ações e explicações dadas a essas transformações (DELVAL, 2002)

Apesar da variação do método, o foco de seus estudos, que era seguir o curso do pensamento infantil, sempre se manteve, pois o método clínico “baseia-se no pressuposto de que os sujeitos têm uma estrutura de pensamento coerente, constroem representações da realidade à sua volta e revelam isso ao longo da entrevista ou de suas ações” (DELVAL, 2002, p. 70-71).



Assim, o método clínico possui características particulares que são responsáveis pela diferenciação com relação a outros métodos.

Segundo Delval (2002), a essência do método consiste na intervenção sistemática do experimentador diante da atuação do sujeito e da resposta às suas ações ou explicações, estabelecendo uma interação durante a entrevista. Portanto, a utilização do método clínico não tem uma seqüência fixa de questões, o que o torna bem flexível. O investigador pode modificar o vocabulário no decorrer dos questionamentos, adequando-se aos traços do sujeito que se pretende estudar, pois serão as respostas do sujeito que direcionarão o ritmo e a seqüência da entrevista, enquanto o investigador lança novas hipóteses para comprovar e deixar claro o curso do pensamento da criança.

Além da flexibilidade durante a entrevista, o método clínico é composto fundamentalmente por três tipos de perguntas que possibilitam desvendar o pensamento do entrevistado: perguntas de exploração, que permitem “desvendar a noção cuja existência e estruturação se busca”, de justificação que “obrigam a criança a legitimar seu ponto de vista” e de controle ou contra-argumentações (DELVAL, 2002, p. 145), formando um núcleo básico de perguntas, que se referem aos aspectos fundamentais da pesquisa, permitindo a comparação das respostas.

Um outro ponto importante com relação ao método clínico e que o pesquisador deve estar atento é quanto aos tipos de respostas dadas pelas crianças. Piaget (s/d), na introdução do livro “*A Representação do Mundo na Criança*”, já alerta para este fato.

São cinco tipos de respostas que podem surgir durante a entrevista: a *fabulação*, em que a criança cria uma história ao longo da entrevista; a *crença desencadeada*, que surge na entrevista perante as perguntas do entrevistado e que pode ter algum relacionamento com o pensamento da criança; as *crenças sugeridas*, que devem ser sempre evitadas, pois são apenas um produto da entrevista e influenciadas pelo entrevistador; o *não-importismo*, em que a criança responde qualquer coisa para ver-se livre da entrevista; e a *crença espontânea*, em que a criança responde espontaneamente, sem qualquer intervenção e são estas respostas que mais nos interessam conhecer, pois trata-se das primeiras idéias da criança.

Portanto, a análise dos dados no método clínico consiste em uma tarefa complexa e difícil, pois a utilização de questões abertas faz com que os dados sejam muito variados. Isto requer que o investigador esteja atento aos seus objetivos e à sua hipótese para definir o que é importante em seu estudo, tendo como resultado a categorização das respostas em estádios de desenvolvimento (DELVAL, 1994, p. 525; DELVAL, 2002, p. 162-164).

## **2.4 Procedimentos de Análise dos Resultados**

O material coletado sobre o julgamento moral e o meio ambiente – interpretação infantil de pequenas histórias – tem como referencial analítico o mesmo proposto por Piaget (1994) sobre o juízo moral na criança, o método clínico.

Como citado anteriormente, a análise dos dados não é uma tarefa simples, pois, durante a intervenção sistemática do pesquisador, surgem vários

elementos qualitativos nas respostas dos sujeitos, dos quais buscamos preservar a riqueza e o detalhamento dos dados, de modo a levantar elementos variados sobre o conhecimento investigado.

Para a análise qualitativa não existe um procedimento geral, tornando mais difícil analisar as respostas, pois, podem conter dados muito variados. Neste caso, há a necessidade de se estabelecer categorias de respostas, para que os dados possam ser analisados através de uma investigação profunda e complexa, buscando pontos relevantes que comprovem as hipóteses levantadas no projeto de pesquisa (DELVAL, 2002).

Assim, com relação aos dados coletados sobre a moralidade, seguimos as categorias de análise propostas nos estudos de Piaget (1994) e que discorreremos a partir de agora.

Em nosso estudo, priorizamos os relatos verbais, portanto, as regras do jogo de queimada foram analisadas quanto à consciência das regras, de que Piaget (1994) encontrou três estádios:

Estádio I. Não há sentimento de obrigatoriedade da regra; a regra é puramente motora e os esquemas são ritualizados.

Estádio II. A regra é imutável e sagrada, de origem adulta; qualquer possibilidade de modificação da regra é vista pela criança como uma transgressão.

Estádio III. A regra deixa de pautar-se na coerção adulta e a sua obrigatoriedade depende do consentimento mútuo, ou seja, é fruto de acordos que podem ser estabelecidos por um grupo de indivíduos.

No que se refere à noção de mentira, Piaget (1994) também encontrou três fases, apresentadas resumidamente por Chakur (2002, p. 51):

Fase I. A mentira é definida como “nome feio” e a punição é o critério de gravidade da mentira: se não houvesse punição, poder-se-ia mentir.

Fase II. A mentira é uma falta em si – incluindo os erros involuntários – e assim permanece mesmo se não houver punição.

Fase III. A mentira é uma afirmação intencionalmente falsa; constitui-se em falta porque se opõe à confiança e afeições mútuas.

Lembramos que Piaget realizou várias pesquisas sobre a mentira e nós buscamos reunir os questionamentos do conjunto de seus estudos. Portanto, para classificarmos as respostas de nossos participantes em uma determinada fase da noção de mentira, analisamos primeiramente aspectos separados, como a questão da blasfêmia ou palavrão; a punição; a definição de mentira; a responsabilidade objetiva e a intencionalidade, averiguando, assim, as características das fases encontradas separadamente. Depois, fizemos a classificação dos depoimentos dos participantes relacionando o maior número de características que predominavam em uma determinada fase.

Sobre a justiça, Piaget (1994) encontrou três períodos, assim resumidos (CHAKUR, 2002, p. 52-53):

Período da heteronomia - a justiça é imanente, ou seja, emana da natureza física e dos objetos inanimados; não há distinção entre dever e obediência; toda sanção é legítima e necessária, predominando as sanções expiatórias (em que seu conteúdo não tem correspondência com a natureza do ato realizado); o respeito é unilateral, pautado na autoridade adulta.

Início de autonomia - inicia-se uma primazia da igualdade sobre a autoridade, todos têm os mesmos direitos e a lei se aplica igualmente a todos; há diminuição da justiça imanente e as sanções expiatórias vão sendo menos

aceitas, dando lugar a outro tipo de sanção – a sanção por reciprocidade (em que existe relação entre o conteúdo e a natureza da falta ou punição); há diferenciação entre justiça e obediência, valorizando-se o ato moral em si.

Período da autonomia - a igualdade se relativiza com o sentimento de equidade; não há “igualdade pura”, os direitos e as leis não são aplicáveis igualmente em todos os casos, devem-se considerar as circunstâncias particulares que envolvem o ato; portanto, as sanções devem ser aplicadas considerando-se os atenuantes e as particularidades de cada caso.

Depois de analisarmos cada noção separadamente, os depoimentos das crianças foram classificados em um único nível para indicar qual o nível de moralidade em que se encontravam, tendo como critério o maior número de vezes em que a criança se classificou em um determinado nível.

Para as histórias elaboradas sobre o respeito ao meio ambiente, recorreremos a alguns estudos do próprio Piaget, como os da moralidade (PIAGET, 1994) e os apresentados no livro *A Representação do mundo na criança* (PIAGET, s/d), assim como de alguns piagetianos que ao longo do tempo vêm procurando ampliar o campo de aplicação da teoria piagetiana e dentre eles estão os trabalhos de Battro & Costa (1977) sobre “O desenvolvimento da responsabilidade ecológica na criança”, de Delval (1994) sobre “El conocimiento del mundo social” e de Chakur *et al* (1998) sobre “A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes”. Um outro estudo que nos serviu de referência foi o de Gómez Granell (1988), relatado no artigo de Yus Ramos (1989) sobre “El aprendizaje de la ecología”.

Esses estudos auxiliaram nos critérios de análise, possibilitando estabelecer níveis na aquisição do que chamamos de “*moral ecológica*”.

Depois de analisarmos os níveis em que os depoimentos das crianças e adolescentes se encontravam separadamente em cada história, reunimos os depoimentos em um único nível, conforme critério estabelecido para a moralidade.

Antes de apresentarmos os resultados encontrados na pesquisa, gostaríamos de ressaltar que as ilustrações da caracterização das noções desta pesquisa serão realizadas com exemplos das respostas das crianças e dos adolescentes registrados literalmente e empregando nomes fictícios, como já citado anteriormente. As respostas das crianças e adolescentes estão em itálico e a intervenção da pesquisadora entre parênteses, em letra normal.

## **5. O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES: A CONSCIÊNCIA DAS REGRAS E AS NOÇÕES DE MENTIRA E JUSTIÇA**

## **1. A consciência das regras do jogo de queimada**

A consciência das regras do jogo, como bem ressaltou Piaget (1994, p. 50), não pode ser isolada do conjunto da vida moral da criança. No início do desenvolvimento moral, ao seguir uma regra, a criança assimila inconscientemente as recomendações advindas do adulto. Portanto, o sentimento da criança e a sua interpretação com relação às regras estão sob o contexto ao qual está submetida.

No decorrer do desenvolvimento, a criança deixa de acreditar que as regras são de origem adulta e imutável, passando a privilegiar os acordos mútuos para que a regra seja respeitada. Assim, a tendência da não obrigatoriedade da regra é uma característica das crianças menores, enquanto que para as maiores a regra passa a ser fruto de acordo entre os membros do grupo.

Assim como nos estudos de Piaget, encontramos três estádios quanto à consciência da regra nas crianças e adolescentes pesquisados.

### **Estádio I**

A principal característica do estágio I é que as regras são puramente individuais e fazem parte de uma conduta ritualizada. Para a criança, é “difícil discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social”; assim, sua conduta não implica obrigatoriedade (PIAGET, 1994, p. 51).

As respostas de três crianças foram classificadas no estágio I, conforme o exemplo:



(Quem você acha que inventou o jogo de queimada?) *Não faço a mínima.* (Quem será que inventou as regras do jogo de queimada?) *Aí...* (Tem regras, não tem? Tem que jogar assim.... tem que formar o time... vai para o cemitério... queimou... tal... são regras?) *São... que nem jogo de futebol.* (Iguar jogo de futebol). *Todo jogo.* (Então, quem criou essas regras do jogo?) *Não sei.* (Seu pai quando era pequeno, será que ele jogava queimada?) *Não sei.* (Você acha que ele jogava ou não?) *Eu acho que sim.* (Quem será que ensinou o seu pai?) *O pai dele ou a mãe.* (E quem ensinou o pai ou a mãe?) *A vó dele ou o vô* (Lucas, 7;2).

Através deste depoimento, Lucas demonstra a dificuldade em discernir o que vem dele e o que é imposto pelos rituais que respeita. Provavelmente, é por isso que ele vai se esquivando das respostas e acaba respondendo que o jogo vai sendo ensinado pelos mais velhos. No exemplo seguinte, Lucas confirma a dificuldade apresentada acima, quando questionado sobre a possibilidade da mudança de uma regra. Só podemos mudar uma regra “se voltar lá nos tempos antigos”.

(E você acha que sempre jogou queimada do jeito que joga hoje? Desse jeito, que agora você aprendeu?) *Eu acho que sim.* (Nunca mudou o jogo?) *Não, eu acho.* (Então, se eu falar que hoje nós vamos jogar queimada assim: Só vai para o cemitério aquela criança que for queimada duas vezes. Ela tem que ser queimada duas vezes para depois ir para o cemitério! Essa regra é verdadeira ou não?) *Falsa.* (Por que ela é falsa?) *Porque se ela relá numa pessoa, ela já vai pro cemitério. Mesmo se relá na camisa ou em qualquer parte do corpo.* (E eu não posso modificar essa regra?) *Não.* (De jeito nenhum?) *É, só se voltar nos tempos antigos, porque eu acho que não*

*tem* (E se eu voltar lá nos tempos antigos e mudar a regra, ela vai ficar sendo verdadeira ou não?) *Eu acho que não.* (Nem se eu voltar lá nos tempos antigos?) *Não tem como voltá!* (Então, quer dizer que essa regra nunca vai ser verdadeira? Não tem jeito de ficar valendo?) *Hum, hum (negativo)* (Lucas, 7;2).

Lucas, que até então vinha se esquivando em responder quem inventou o jogo de queimadas e quem teria criado as regras desse jogo, responde prontamente que a regra é falsa diante de uma possível mudança, dando uma resposta fantasiosa. Para Piaget (1994), a criança procura evitar situações difíceis e, diante de uma perturbação, recorre a uma resposta fantasiosa para fugir do fator perturbador em questão.

Exemplo de uma conduta ritualizada pode ser observada neste depoimento, em que Lucas demonstra que o jogo surge de uma repetição que as crianças realizam, sem a preocupação com as regras.

*(Quem te ensinou?) É, porque a gente ia jogá bola, né, no treino e começô que a gente teve uma idéia, mas só que a gente não sabia que existia essa brincadera. Aí começamo jogá com uma bolinha de meia. (Primeiro vocês começaram jogando, assim, não sabia que tinha o cemitério. Só um queimava o outro?) É, mais ou menos assim. Porque a gente jogava na parede, né? E aí inventamo de jogá um no outro (Ah... tá, vocês jogavam a bolinha na parede) Hã, hã (E aí a hora que voltava...) A gente tinha que escapá* (Lucas, 7;2).

A falta de preocupação com as regras do jogo também pode ser observada no depoimento de Catarina (6;3): para brincar é necessário apenas a vontade da criança.

(Esse jogo tem alguma regra?) *Não.* (Não tem regra nenhuma?) *Hã, hã.* (Quando a pessoa sai porque é queimada, onde ela fica?) *Ela vai onde ela qué.* (Quem inventou esse jogo?) *A pessoa que queria brincá. Ela falô: 'Vamô brincá de queimada?' Aí, a pessoa começô a brincá.*

A brincadeira pautada na vontade ou no desejo da criança é reafirmada quando Catarina é questionada sobre a possibilidade de se modificar as regras do jogo de queimada, conforme o exemplo abaixo:

(Se eu disser que esse jogo terá a seguinte regra: 'só irá para o cemitério quem for queimado duas vezes'. Esta regra é verdadeira ou não?) *Acho que sim.* (Por que ela é verdadeira?) *Porque assim dá pra gente brincá.* (Mas você me falou que sempre se jogou da mesma maneira, não falou?) (Balançou a cabeça em sinal afirmativo) (Eu posso falar que nós vamos jogar de outra maneira?) *Hã, hã.* (Por que eu posso?) *Aí eu posso falá e a gente brincá.* (Se você falar pode brincar?) *Pode.* (Se outra pessoa não quiser?) *Aí a gente brinca de outra coisa.* (Então, se eu quiser colocar essa regra como verdadeira, eu posso?) *Hã, hã* (Catarina, 6;3).

Catarina deixa claro em seu depoimento que as regras podem ser modificadas sem contrato ou acordo, simplesmente por um desejo individual, ou seja, a alteração de uma regra não é impedimento para que a brincadeira não aconteça, demonstrando não ter consciência das regras. Nesse caso, a mudança é aceita de maneira aleatória ou por certo voluntarismo.

Assim como Catarina, Artur (7;10) também acredita que as crianças quando jogam podem fazer o que querem.

(Sempre se jogou dessa maneira?) *Sempre jogou queimada da mesma maneira... (É?) Eu não acho bem isso... Não tenho certeza... Eu acho que a brincadeira de queimada era de outro jeito antes. Eu acho que as crianças modificaram um pouco. (Por que você acha que modificou?) Ah... Porque antes a brincadeira não tinha um pouco de graça, né? (Artur, 7;10).*

Para Artur, as crianças modificam a brincadeira para que ela fique mais divertida e assim podemos criar novas regras, que também serão verdadeiras. Essas novas regras não são fruto de um acordo entre os participantes do jogo, pois servem apenas para que o jogo não fique “sem graça”.

(Se eu disser que esse jogo terá a seguinte regra: ‘só irá para o cemitério quem for queimado duas vezes’. Esta regra é verdadeira ou não?) *Acho que pode também. (Por quê?) Ah... Porque assim demora um pouco pra gente í pro cemitério. Porque eu acho que o jogo fica um pouco sem graça. Porque é só levá uma bolada e já vai pro cemitério. Isso não vale! (Então, essa regra é verdadeira?) Eu acho que é verdadeira. (Eu posso mudar a regra do jogo?) Pode. Cada um joga do jeito que qué (Idem).*

A preocupação de Artur não está relacionada com o “como jogar” e, sim, fazer com que a diversão seja prolongada, portanto, a nova regra pode ser verdadeira. Segundo Piaget (1994, p. 52), “a criança, gostando de toda repetição, estabelece para si própria esquemas de ação, mas nada, nessa conduta, implica ainda a regra obrigatória”.

## Estádio II

Neste estádio, a criança começa a querer jogar conforme as regras exteriores, imitando os adultos. Para ela, as regras são sagradas e imutáveis, pois são de origem divina ou de um adulto o qual a criança respeita.

Em nossa pesquisa, oito crianças foram classificadas neste estádio, que é ilustrado com alguns exemplos:

(Quem ensinou seu pai?) *Ah... Eu acho que foi o pai dele.*  
 (Quem ensinou o pai dele?) *Aí vai, né! Aí, o pai dele foi... até mesmo os colegas pode tê ensinado. Só que precisa de alguém que ensinou pra eles, né? Sempre tem uma história*  
 (Eduarda, 13;2).

(Quem você acha que criou as regras do jogo de queimada?)  
*Isso aí eu acho... num é eles... mas acho que... os professores, quem vai jogá. (Você acha que quem vai jogar cria as regras?)*  
*Aí, acho que quem vai jogá, não... Assim, os professores que vai dá a aula. [...]* (Seu pai quando era pequeno brincava desse jogo?) *Eu acho que sim.* (Quem ensinou o seu pai?) *Alguns professores que davam aula para ele* (Gabriela, 11;5).

Para Eduarda, as regras são transmitidas como uma sabedoria da tradição, de pai para filho, ou seja, vão passando de geração a geração.

Gabriela acha que as regras são originárias da imposição de um superior. No caso do jogo de queimada, o professor seria o adulto responsável por ensinar o jogo e, portanto, da imposição das regras.

(Quem você acha que criou as regras do jogo de queimada?)  
*Um adulto, porque o adulto dá regras pro jogo pra fica mais fácil de não machucá as crianças* (Então, quem sabe criar as regras são os adultos?) *É, se não as crianças jogam sem regras, aí perde a bolinha, joga muito forte, aí é capaz de machucá.* (E a regra que o adulto falar tem que cumprir?) *Tem que cumprir* (Leandro, 7;2).

(E as regras?) *É, alguma pessoa que queria que as crianças soubessem o que pode e o que não pode. Que tem crianças que passa da linha sem alguém vê e joga e queima. Então, precisa das regras pra criança sabê que... tem que respeitá as regras. Não pode passar do campo e jogá a bola no outro.* (Mas a pessoa que criou as regras você acha que é um adulto ou uma criança?) *Acho que é um adulto, porque a criança não saberia respeitá as regras* (Henrique, 11;2).

Nestes dois exemplos, fica claro que as regras são de origem adulta e necessárias, porque sem elas as crianças não iriam respeitar o jogo. Percebemos, também, que as regras para Leandro são necessárias para que haja segurança. Assim, os adultos dizendo o que pode ou não ser feito, as crianças, provavelmente, estão mais seguras e não se machucariam durante o jogo. Podemos concluir, com este depoimento, que os adultos sabem das coisas e que as crianças devem seguir suas orientações, confirmando que as regras são exteriores.

Segundo Piaget (1994), a questão mais interessante para se analisar no estágio II é se podemos mudar a regra, pois propõe à criança uma situação nova. Quanto à possibilidade de mudança da regra, a criança é rígida em não concordar com a alteração. Sobre esta questão, selecionamos alguns depoimentos:

(Sempre se jogou da mesma maneira?) *Sempre.* (Sempre teve cemitério, sempre se começou o jogo do mesmo jeito...) *Sempre.* (Se eu disser que esse jogo terá a seguinte regra: 'só irá para o cemitério quem for queimado duas vezes'. Esta regra é uma regra verdadeira ou não?) *Acho que não.* (Por quê?) *Ah... porque o certo é a pessoa ser queimada uma vez, né? Fica mais bom de jogá o time, que o primeiro que já vai queima, já vai pro cemitério* (Fernando, 11 anos).

(Quem ensinou a você o jogo de queimada?) *Meu pai...minha mãe também* (Sempre se jogou desta maneira?) *Não. Vai passando...vai passando pras pessoas e elas vão modificando* (E pode modificar o jogo de queimada?) *Modificando não as regras e sim, o jogo. E assim por diante* (As regras não podem mudar?) *Não.* (Se eu disser que esse jogo terá a seguinte regra: 'só irá para o cemitério quem for queimado duas vezes'. Esta regra é uma regra verdadeira ou não?) *Não.* (Por quê?) *Porque se queimá duas vezes não vale, tem que queimá só uma, porque você já foi queimado, não vale queimá duas vezes. Só se começá o jogo tudo de novo* (Rodolfo, 10;2).

Fernando não vê a possibilidade de modificar a regra do jogo de queimada, enquanto que Rodolfo inicia seus depoimentos indicando a possibilidade de mudança da regra com o passar do tempo, mas, ao se contrargumentar se poderia mudar as regras do jogo, ele demonstra em seu depoimento que não se pode modificar essas regras. A única possibilidade de se queimar uma pessoa duas vezes é começando o jogo novamente, ou seja, queimar uma vez em um jogo e outra vez em outro jogo. Assim se queima duas vezes.

No exemplo abaixo, Henrique faz as mesmas considerações que Rodolfo e conclui que uma nova regra pode se tornar verdadeira se conversarmos com quem fez o jogo:

(Se eu disser que esse jogo terá a seguinte regra: ‘só irá para o cemitério quem for queimado duas vezes’. Esta regra é uma regra verdadeira ou não?) *Como assim, verdadeira ou não?* (Verdadeira. Ela vale?) *É, pode até sê... se queimá... aí os outros tem que protegê aquela pessoa pra que ela não leve outra bolada e volte pro cemitério.* (Mas ela vai ser verdadeira?) *Eu acho que sim* (E, por quê?) *Porque cada jogo pode inventá, fazê de um jeito. Cada professor inventa, faz de um jeito* (E pode mudar a regra de um jogo?) *Num pode, mas se quisé mudá... Não sei, eu acho que não pode, porque se a regra for essa, tem que respeitá a regra. Não pode ficá querendo mudá. Tem que deixá essa.* (E se quiser tornar essa regra verdadeira, tem jeito?) *Eu acho que tem que conversá com quem... com quem fez o jogo e vê se pode colocá essa regra. Se ele deixa, coloca, se ele num deixa, num coloca* (Henrique, 11;2).

Para Henrique, o jogo tem um “inventor” e somente ele terá o direito de alterar ou não a regra estabelecida, ou seja, a regra é exterior, criada e imposta por quem inventou.

No exemplo abaixo, Eduarda dá outras explicações sobre a mudança do jogo:

(Como você acha que poderia estar valendo essa regra?) *Não sei como poderia... Eu acho que assim é legal do jeito que tá.* (Todo lugar que você vai jogar queimada, joga-se do mesmo jeito?) *Depende, tem lugar que brinca diferente, mas a maioria das vezes é sempre a mesma coisa.* (Nesse lugar, por



exemplo, que você disse que brinca diferente, o que faz ser diferente?) *O lugar, as pessoas. Que nem, as pessoas tacam de um modo diferente, de jeito diferente. [...]* (Eu não posso modificar as regras desse jogo?) *Se você quiser jogar diferente com as outras pessoas, você pode.* (E o que é preciso fazer para jogar diferente com as outras pessoas?) *Explicar pra ela como que é a brincadeira e se elas gostarem vocês jogam do jeito que vocês querem, entendeu?* (Todos precisam gostar?) *Depende, se a pessoa não gostar, se ela não quiser jogar, ela fica de fora* (Eduarda, 13;2).

Eduarda inicia seu depoimento acreditando que o jogo é legal do jeito que está. Logo em seguida, indica uma possibilidade de mudança no jogo que não tem nenhuma relação com as regras do jogo. A mudança se deve a fatores exteriores ao jogo, como o lugar e as pessoas com quem se joga. No final dos questionamentos, acredita em uma possível mudança no jogo, pautada na vontade e não na elaboração de regras feitas pelo grupo de crianças.

As mesmas considerações podem ser observadas no exemplo de Amanda (10;5), que acredita que a regra é verdadeira apenas para quem a inventou, mas ela pode ser verdadeira se as pessoas gostarem e passarem a jogar da nova maneira. Para Amanda, mudar o jeito de se jogar pode não dar certo e, dessa forma, provavelmente teria que se jogar como antes:

(Por que você acha que a regra é verdadeira?) *Ela pode sê verdadeira pra pessoa que inventô ela.* (Só para quem inventou?) *Ás vezes, aí, se a pessoa começa a brincá com ela, também, gosta desse jogo, pra ela também pode sê verdadeira.* (E ela vai passar a jogar também?) *Hum, hum.* (O que você acha que torna uma regra verdadeira?) *Se der certo*

*pode sê de outra maneira, mas se você tentá fazê de um jeito e num dé certo... já num dá... (Amanda, 10;5).*

### **Estádio III**

Neste estágio, a consciência se transforma completamente. A regra do jogo não é mais vista pela criança como algo externo e de origem adulta. A regra passa a ser o resultado de uma livre decisão e o importante são os consentimentos mútuos (PIAGET, 1994).

No estágio III, percebemos uma realidade social, racional e moralmente organizada, uma realidade infantil que deixa de ser egocêntrica e coagida para unir cooperação e autonomia (PIAGET, 1994).

Encontramos quatro adolescentes neste estágio. Vejamos alguns exemplos:

*(Sempre se jogou desta maneira?) Se sempre foi assim? (É, se sempre se jogou assim) Acho que não. Acho que teve algumas mudanças. (Porque você acha que teve mudança?) Ah... porque foi se adaptando com o passar do tempo com as crianças da época que viviam, acho que foi se adaptando. (Como faz para ir modificando o jogo? O que possibilita modificar o jogo?) O que possibilita é... a melhor forma de ganhar ... eu acho assim... como a melhor forma que dava pra ganhá ou mais difícil, daí eles foram se adaptando as regras pro jogo ficá mais difícil de se ganhar...(Mariana, 14 anos).*

*(Sempre se jogou desta maneira?) Não, né? Porque todo o esporte, todo o jogo, conforme vai passando, assim, o tempo, eles vão se modificando. (Como assim se modifica? O que faz o jogo se modificar?) As regras... um monte de coisa (O que mais?) As regras, os instrumentos que usava, porque com o*

*passar dos anos eles vão melhorando, pra ficar mais fácil. (Por exemplo, na queimada...) A bola, ela devia ser mais pesada (Danilo, 13;3).*

Nos dois depoimentos, os adolescentes se apóiam no fator tempo para indicar a mudança de uma regra. Não acreditam que a regra seja de origem adulta. No depoimento de Mariana, percebemos que as regras vão se adaptando conforme as necessidades. Segundo Piaget (1994, p. 64), a regra não é mais sancionada pelo costume e “pode ser modificada e adaptada às tendências do grupo”.

Há uma realidade social e racional que indica a formulação de uma regra, conforme os exemplos abaixo:

*(Quem inventou esse jogo?) O povo. (Quem você acha que criou as regras do jogo de queimada?) Quem inventou, né? (Você me disse que foi o povo que inventou o jogo. Então você acha que foi o povo todo mundo junto ou uma pessoa só que criaram as regras?) Ah... eu acho que não foi uma pessoa assim, acho que foi um grupinho, umas cinco, seis pessoas (Danilo, 13;3).*

*(Quem você acha que poderia ter inventado o jogo de queimada?) Os antigos... a população... o povo antigo... sei, lá. (Quem você acha que criou as regras do jogo de queimada?) Eu acho que foi com o passar do tempo, né? Eles foram jogando e foram... formando novas, novas técnica, né? (Marcos, 15;6).*

*(Quem você acha que poderia ter inventado esse jogo?) O próprio povo assim... Numa brincadeira que eles faziam antes... (Quem você acha que criou as regras do jogo de queimada?) Não sei... (Você me falou que quem inventou esse jogo,*

provavelmente foi o povo. E quem será que criou as regras para o jogo?) *Acho que alguém, assim, que tem mais conhecimento... assim, de alguns jogos. Acho que inventou as regras quando tava jogando, inventou as regras* (Mariana, 14;0).

Neste estágio, os adolescentes acreditam que as regras são uma elaboração conjunta e aprovada pela opinião de todos. Segundo Piaget (1994), as idéias a respeito da origem do jogo e das regras foram, pouco a pouco, sendo estabelecidas pelas próprias crianças. Há uma clara inversão de valores, pois o que era, até então, costume ou tradição, passa a ser um direito racional.

Um outro exemplo de pensamento racional está presente na resposta de Danilo, pois, quando questionado sobre queimar duas vezes a mesma pessoa antes de ir para o cemitério, diz que a regra não é verdadeira porque o próprio nome do jogo é queimada:

(Se eu disser que esse jogo terá a seguinte regra: 'só irá para o cemitério quem for queimado duas vezes'. Esta regra é uma regra verdadeira ou não?) *Acho que não. (Por quê?) Porque o próprio nome já diz, queimada, se você for queimado, você sai... não é bem sair do jogo, mas vai pro cemitério* (Danilo, 13;3).

No que se refere à possibilidade de criar uma nova regra, os adolescentes demonstram em seus depoimentos que há a necessidade de um acordo mútuo e, nesse caso, pode-se mudar a regra do jogo de queimada.

(Se eu disser que esse jogo terá a seguinte regra: só irá para o cemitério quem for queimado duas vezes. Esta regra é uma regra verdadeira ou não?) *É verdadeira... é falsa... se queimá*

*uma vez, vai pro cemitério.* (E não tem como, por exemplo, essa regra se tornar verdadeira?) *Tem* (Como?) *Se decidi que é o melhor pro jogo, pode se torná verdadeira. Porque as crianças podem brincá daquela maneira* (Aí quem decide se é melhor para o jogo?) *Os time, os dois times* (Se os dois times....) *Se os dois times concordá.* (Está valendo?) *É* (Mariana, 14;0).

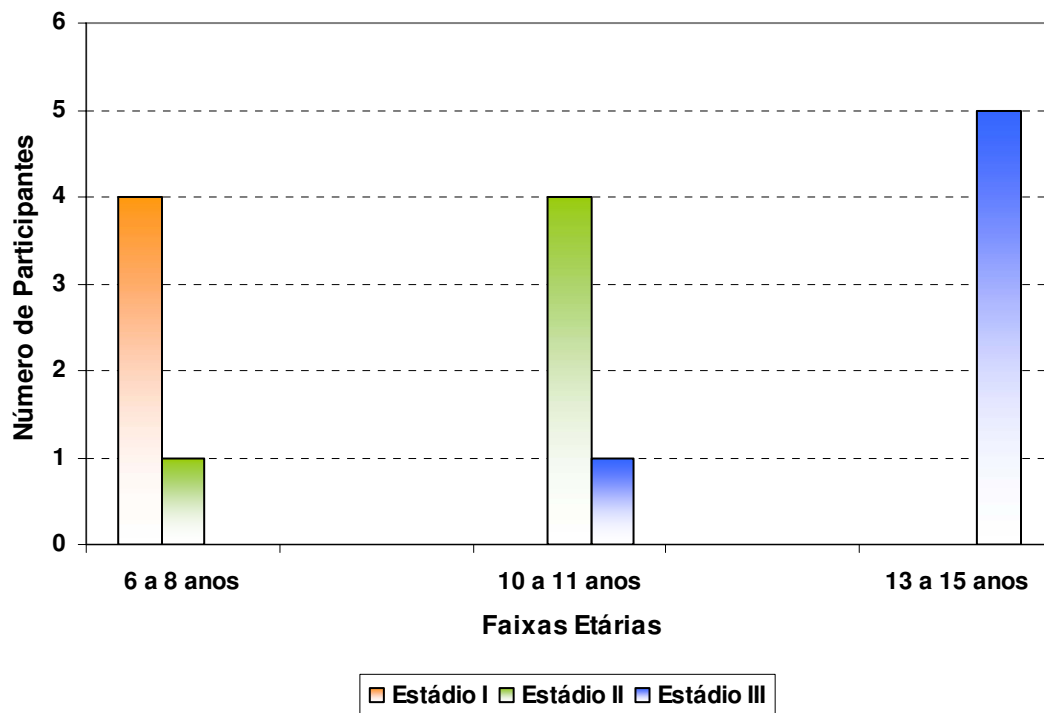
(Por exemplo, você vai jogar queimada aqui na escola, não tem possibilidade da gente mudar a regra do jogo?) *Não, aí você pode até mudar, se todos concordarem, se todas as pessoas... se a maioria concordar dos dois times, aí pode mudar. (...)* (E como eu posso modificar?) *Se todos concordarem com a idéia de alguém modificar as regras, aí elas podem brincar assim. Podem modificar.* (Todos têm que concordar?) *É.* (Se um não concordar?) *Se a maioria concordou...* (Aí, vale o voto da maioria?) *É* (Danilo, 13;3).

O acordo mútuo está pautado na discussão entre os integrantes do grupo de jogadores, que precisam chegar a um consenso. Isto só é possível com a cooperação. Para Piaget (1994, p. 67), “desde que haja cooperação, as noções racionais de justo e injusto tornam-se reguladoras do costume, porque estão implicadas no próprio funcionamento da vida social entre iguais”.

A possibilidade de mudança de uma regra está ligada diretamente à noção de justo ou injusto, pois uma regra justa é aquela em que há um acordo ou contrato que beneficie a maioria e uma regra injusta é aquela que pode privilegiar poucos, assim como algumas habilidades particulares ou o ganho fácil.

No gráfico 1, temos a distribuição dos estádios da consciência das regras do jogo com relação à idade dos participantes.

**Gráfico 1: Distribuição dos participantes nos estádios da consciência das regras do jogo em função da idade.**



Conforme o gráfico 1, percebemos que o desenvolvimento da consciência das regras do jogo de queimada ocorre conforme a idade, pois as respostas das crianças menores encontram-se no estágio I e a maioria dos depoimentos dos adolescentes entrevistados, no estágio III.

## 2. A noção de mentira

Com o estudo da noção de mentira, Piaget (1994) diz penetrar mais intimamente nas avaliações infantis, identificando três fases. Em nossos resultados, encontramos as mesmas fases propostas por Piaget.

## Fase I

Na fase I da aquisição da noção de mentira, encontram-se crianças de até aproximadamente 8 anos. Esta fase é puramente realista e a coação do adulto diante da proibição de não mentir é bem marcante. A criança sabe que mentir é não dizer a verdade e para ela a mentira é uma falta moral que se comete através da linguagem, definindo-a como “nome feio” (PIAGET, 1994, p. 116).

Nesta fase foram classificados quatro participantes. Quando questionados sobre o que é uma mentira, disseram que é uma “coisa muito feia”, como nos exemplos seguintes:

(Então, o que é uma mentira?) *Mentir é uma coisa muito feia...mas só que tem vez que tem que menti, ué!* (Quando você tem que mentir?) *Quando fez alguma coisa muito feia...* (Lucas, 7;2)

(O que é uma mentira?) *Mentira é uma coisa feia que quando a gente menti a gente tem que falá a verdade antes, mesmo se ficá pior ainda* (Leandro, 6;0).

Lucas acredita que, quando fazemos alguma coisa errada, temos que mentir, mas isso é “muito feio”.

Para Leandro, a mentira é feia e temos que falar a verdade.

Provavelmente, os julgamentos de que “às vezes temos que mentir” e de que “se deve falar a verdade”, podem estar associados à coação do adulto e aos possíveis castigos quando se conta uma mentira.

Outra questão relacionada à linguagem, é que a criança associa a mentira a palavrões e blasfêmias, como nas respostas abaixo:

(Se eu disser “imbecil”. Eu estou dizendo uma mentira ou não?)  
*É uma mentira, é uma mentira..., não é um palavrão. (E um palavrão é a mesma coisa que mentira?) É quase a mesma coisa, mas é muito pior que mentira. (É pior que mentira?) É, porque o palavrão é uma coisa feia. É uma palavra feia. (E mentira?) Mentira também é feia (Leandro, 6;0)*

(Falar palavrão e besteira também é mentir?) *É também mentir. E também falá palavrão é uma coisa muito feia (Artur; 7;10).*

Leandro e Artur, mediante seus exemplos, confirmam o que Piaget identificou em seus estudos: para a criança desta fase, a mentira é uma falta moral que se comete por meio da linguagem, considerando as duas coisas - mentira e palavrão – como sendo “coisas feias”.

Na fase I, a punição é o critério de gravidade da mentira e se não houver punição pode-se mentir à vontade. A punição também nos revela a coação do adulto sobre a criança, como nos exemplos abaixo:

(E se a gente não fosse castigado, a gente poderia mentir?)  
*Não também. Eu acho que não também. (Por que não?)  
 Porque aí, a gente ia tá falando uma mentira, ia tá falando uma coisa feia (Lucas, 7;2).*

(Você acha que a gente deve sempre falar a verdade ou não?)  
*... quando é uma coisa muito grave, a gente tem que menti.  
 Ah... tem que menti, ué! (Quando é uma coisa muito grave tem*



que mentir?) *É, se você fez alguma coisa... assim... (Como assim? Que tipo de coisa?) Fez uma coisa que não devia. (Aí tem que...)* *Tem que tentá menti. (Por quê?) Porque senão vai apanhá. (E se a gente não apanhasse, podia mentir?) Não. (Mesmo se a gente não fosse castigado, não apanhasse, não podia mentir?) Não (Por que não?) ... porque senão a gente não ia apanhá... (Pode mentir?) Não (Não?) Mas se apanhá aí algum castigo... aí a gente tem que menti, ué!* (Leandro, 6;0).

Apesar de Lucas dizer em seu depoimento que se não houvesse punição não poderíamos mentir do mesmo jeito, característica da fase II, sua argumentação nos remete à definição de mentira da Fase I, mentir é “feio”.

Leandro também afirma que não é certo mentir, mas, para escapar da punição adulta, a mentira torna-se legítima. Então, esta criança avalia a gravidade da punição utilizando-se da responsabilidade objetiva.

Além do critério da punição, na responsabilidade objetiva a criança considera mais grave a mentira que mais se afasta da realidade e predominam em suas avaliações as conseqüências materiais de um ato (PIAGET, 1994).

No depoimento de Lucas (7;2), percebemos que, para ele, a mentira mais grave é a mais inverossímil, pois acredita que quem mentiu mais foi a criança que diz ter visto um cachorro do tamanho de uma vaca. No decorrer dos questionamentos, acredita que a criança da história do cachorro não merece ser castigada, ela só tem que contar a verdade. Depois de conversarmos um pouco se contar a verdade seria um castigo ou não, Lucas declara qual deveria ser o castigo para a criança da primeira história. Após contra-argumentações, Lucas diz que a mentira mais grave foi a da história da nota e a sua justificativa é a punição, caracterizada por traços da responsabilidade objetiva:

(Qual das duas crianças mentiu mais?) *Eu acho que o que viu o cachorro do tamanho de uma vaca, porque não existe um cachorro que fica do tamanho de uma vaca.* (Que castigo você daria à criança da primeira história?) *Da primeira? Contá a verdade que o cachorro é normal. [...]* (Então, qual seria o castigo da criança da primeira história?) *Ajoelhá tudo nas pedrinha e ficá tudo a marca no joelho.[...]* *Mas é que eu pensei de outro jeito* (Ah... tem uma mentira que é mais grave que a outra ou não?) *Eu acho que sim* (Qual é a mais grave?) *Mais grave...acho que a da nota. É, porque vai sair o boletim e a mãe vai vê. Por isso que ele merece castigo.* (O castigo de apanhar?) *É.* (Lucas, 7;2, já havia dito que o castigo para a criança da segunda história era apanhar).

Durante todo o questionamento, Lucas demonstra certa confusão entre qual criança mentiu mais e sobre o castigo que ela deveria receber. Isso é percebido quando ele acredita que contar a verdade seria um castigo e, logo em seguida, acha que a sanção expiatória “ajoelhar sobre pedrinhas” é o melhor castigo. Mas Lucas necessita continuar suas explicações e diz, em outro momento, que a mentira mais grave é a da nota, provavelmente porque o castigo será inevitável, pois a nota sairá no boletim e a mãe terá a constatação concreta da mentira.

Um outro tipo de explicação que nos revela a coação adulta no que se refere à mentira pode ser observada no depoimento abaixo:

(Você acha que a gente deve sempre falar a verdade ou não?) *Eu acho que sim.* (Por quê?) *Porque assim a mãe não põe a gente de castigo.* (Se a gente não fosse castigado, poderia mentir?) *Não.* (Por que não?) ... (Por que eu não posso mentir, se ninguém vai ficar sabendo?) *Eu acho porque senão seu*

*nariz cresce. (Se meu nariz não crescesse, eu poderia mentir?)  
Porque aí você não mentiu, se ele não crescesse. (O que é  
uma mentira?) Não sei, não. (O que é contar uma mentira?) Vai  
ficá que nem o Pinóquio (Catarina; 6;3).*

Provavelmente, essa criança está habituada a receber este tipo de coação (a mãe pôr de castigo) e podemos verificar o quanto a proibição de mentir é exterior à consciência da criança.

## **Fase II**

Na Fase II, a mentira é caracterizada por uma falta por si só e mesmo sem punição não se pode mentir.

Encontramos cinco crianças nesta fase e nos depoimentos abaixo percebemos claramente a questão da mentira ser uma falta independente de ser castigado ou não:

*(E se a gente não fosse castigado, a gente poderia mentir?)  
Não, também, não. ( Por quê?) Porque assim, mesmo você  
mentindo ou não, também todo mundo, todo mundo vai ficá  
com raiva de você, né? Porque cê tá mentindo. (Mesmo se eu  
for castigado?) Até mesmo se for castigado (Juliana, 8;3).*

*(Se você não fosse castigado e ninguém ficasse sabendo que  
você está falando uma mentira, a gente podia mentir?)  
Algumas pessoa mente. (Mas pode ou não?) Não. (Por quê?)  
Porque depois as pessoa descobre e fala que é mentira  
daquele menino. Aí qualquer coisinha que aquele menino fala,  
aí todo mundo já pensa que é mentira. Aí fica assim...  
(Fernando, 11;0).*

Para Juliana e Fernando, não se deve mentir, mesmo não sendo castigado. Juliana acredita que, quando se mente, as pessoas ficam com “raiva”, provavelmente bravas e, mesmo havendo castigo, as pessoas continuarão com “raiva”. Fernando acredita que não se deve mentir, mas mesmo não podendo tem gente que mente.

A definição de mentira na fase II é de que mentira é o contrário da verdade e, conforme Piaget (1994), esta definição permanece até muito tarde entre as crianças. Os exemplos abaixo mostram a definição de mentira na fase II:

(E o que significa mentir?) *Significa assim... mentir significa assim... contá uma coisa pra uma pessoa que... não aconteceu. Aí fala assim... Ontem, eu fui lá no shopping, comprei um monte de roupa, comprei bastante coisa lá, comi um lanche lá... Aí, cê vai tá falando mentira (Juliana, 8;3).*

(O que é uma mentira?) *Quando alguém fala uma coisa que não é. (Que não é o quê?) Que não é. Por exemplo, que você é bobo, mas não é verdade. (Gabriela, 11;5).*

Nos dois exemplos, não há nenhuma referência da possibilidade de se romper com os laços de confiança entre as pessoas quando se mente. Mentir é apenas contar um fato que realmente não aconteceu.

A fase II também é caracterizada por uma falta de distinção entre a prática intencional e um erro involuntário ou um engano. Nos exemplos abaixo, percebemos que Rodolfo e Juliana não fazem distinção entre um erro ou engano e uma prática intencional e consideram ambas como mentiras.

(Se eu disser a você que seu nome é Rafael, eu estou mentindo ou não?) *Tá* (Por quê?) *Porque meu nome não é Rafael, meu nome é Rodolfo* (E se eu estiver passando na rua e disser: 'Oi, Rafael, tudo bem?') *Aí, eu gritaria: 'Eu não sou o Rafael, eu sou o Rodolfo'*. (Mas eu estaria mentindo ou não?) *Tá*. (Do mesmo jeito?) *Do mesmo jeito* (Rodolfo, 10;2).

(Se eu disser a você que seu nome é Fernanda eu estou mentindo ou não?) *Está*. (Por quê?) *Porque meu nome verdadeiro é Juliana. Aí se mentisse e contasse pra todo mundo assim que eu chamo Fernanda, aí ela me chama de Fernanda. Meu nome não é Fernanda, é Juliana. Aí sua família... todo mundo vai ficá com raiva de você que contou uma mentira* (E se eu estiver passando na rua e disser: 'Oi, Fernanda, tudo bem?') *Também tá*. (Se eu disser 'imbecil'. Eu estou dizendo uma mentira ou não?) *Também tá* (Juliana, 8;3).

As crianças ainda não conseguem diferenciar na prática um ato intencional e um erro involuntário. Sobre este fato, Piaget (1994) ressalta que isto se deve ao fato de a noção de intenção, e não de ato intencional, iniciar-se com os primeiros porquês e devido ao próprio realismo nominal, a criança fica durante um período sem conseguir fazer essa distinção. Outro fato sobre essa diferenciação seria a discrepância entre pensamento e ação, ou seja, a criança praticaria um ato intencional que só mais tarde ocorreria no plano da reflexão. Provavelmente, nesta fase, a criança faz com o erro e o ato intencional a mesma analogia entre a mentira e as palavras feias na fase anterior (PIAGET, 1994).

A coação adulta também pode ser percebida em algumas crianças da fase II. Ao sofrer a coação, a criança considera que não se deve mentir porque

o adulto diz que um dia ela será descoberta e poderá ser castigada. Dessa forma, a coação exercida pelo adulto sobre a criança é uma forma de controlá-la para que não minta.

(Você acha que a gente deve sempre falar a verdade ou não?)  
*Sempre. (Por quê?) Porque falar mentira... um dia vai se descoberto, né? (Vai?) Ah... minha mãe sempre fala que se falá mentira, sempre vai se descoberto* (Fernando, 11;0).

(Você acha que a gente deve sempre falar a verdade ou não?)  
*Sempre falá a verdade. (Por quê?) É, porque eu vô lá e falo assim pra minha mãe: 'Oh, mãe, hoje na escola teve uma festa e eu ganhei um doce'. Aí, no outro dia a minha mãe vai conversá com a professora... Fala assim pra professora: 'Ontem teve uma festa aqui na escola'. A professora fala: 'Que festa?' 'Que minha filha chegô falando em casa que teve uma festa na escola'. Aí, a mãe chega em casa e fala: 'Não pode, não pode menti. É porque se um dia cê chegá em casa e fala que tirô nota boa na escola e perguntá pra professora e cê num tirô... aí eu vô dá um castigo'* (Juliana, 8;3).

Outras vezes, a coação pode ser percebida por uma forma aprendida e muito usual entre as conversas de adultos e crianças: “a mentira tem perna curta”, ou seja, será infalivelmente descoberta.

(Quem mente merece ser castigado?) *Merece. (Por quê?) Porque a mentira tem perna curta e, assim, é facinho descobri a mentira* (Amanda, 10;5).

### Fase III

Na fase III, a mentira é considerada uma afirmação intencionalmente falsa, uma falta que se opõe à confiança e à afeição mútua. Para a criança, a mentira é mais grave na medida em que atinge seus objetivos, isto é, quando teve um bom êxito (PIAGET, 1994).

Seis participantes estão classificados nesta fase. Os exemplos seguintes ilustram a intencionalidade e a gravidade da mentira, ou seja, quando a mentira teve um bom êxito:

*(Você acha que alguém está mentindo ou não?) Eu acho que esse aí da escola, porque o menino lá da rua que falou que viu um cachorro do tamanho de um vaca, ele não tava mentindo, ele tava falando aquilo lá, porque ele tava com medo. O menino não, ele já pensô que ele ia levá uma bronca se ele falasse, ele falô que tirô dez. (Uma nota boa?) É. (...) (E a mãe da segunda história, acreditou na criança?) Acreditô (Por quê?) Ah...porque foi assim. Ele chegou falando com tanta vontade assim, que ele tirô nota boa, ela acreditô, porque é uma coisa que ela não vai sabê se era verdade ou mentira, porque ela não tava na aula, né? Aí ela acreditô (Henrique, 11;2).*

*(Qual das duas crianças mentiu mais?) Acho que a que falô que a professora tinha dado nota boa pra ele. (Por quê?) Porque ele devia contá a verdade que não deu assim... que deu a nota que ele merecia, mas não deu aquela nota boa. Acho que ele fez isso só pra tê uma recompensa, sé recompensado pela mãe (Mariana, 14;0).*

Para Henrique e Mariana, na história da nota, a criança teve intenção de enganar a mãe para receber uma recompensa. Já a criança da história da vaca

exagerou o tamanho do cachorro devido ao medo que sentiu, não tendo intenção deliberada de enganar a mãe. Nesta fase, a criança e o adolescente conseguem fazer a distinção entre um erro ou engano e uma prática intencionalmente falsa, caracterizando a responsabilidade subjetiva. Em seguida, apresentamos outros exemplos que demonstram traços da responsabilidade subjetiva:

(Outro dia eu estava conversando com uma pessoa da sua idade e ela me disse que  $2 + 2 = 5$ , ela está mentindo ou não?)  
*Ela tá brincando. Não é possível ela não sabê  $2+2$ ... ou ela tava tirando o sarro. Foi uma brincadeira que ela fez.* (Marcos, 15;6).

(Outro dia eu estava conversando com uma criança da sua idade e ela me disse que  $2 + 2 = 5$ , ela está mentindo ou não?)  
*Acho que não, acho que ele errô. Acho que ele errô. (Por quê?)  
Pode até sê que ele esqueceu. Ou ele tá mentindo só pra fazê você acreditá que ele é burro* (Henrique, 11,2).

(Se eu disser a você que seu nome é Gabriel, eu estou mentindo ou não?)  
*Sim, né? Porque... foi minha mãe que escolheu meu nome. Então todos tem que me chamar desse nome.* (E se eu estiver passando na rua e eu disser assim: 'Oi, Gabriel, tudo bem?' Eu estou mentindo ou não?)  
*Não, porque você pode confundir o meu nome com o de outra pessoa. Mas se você, por exemplo, se você convive comigo e fala que meu nome é outro, aí você está mentindo, mas se você só confunde, aí, não, aí já é diferente* (Danilo, 13;3).

Nesses exemplos, Marcos e Henrique percebem claramente o erro. Marcos classifica o erro como uma brincadeira. Henrique percebe que se a pessoa não



errou ao responder que  $2 + 2$  é igual a cinco, é porque teve a intenção de se fazer de “burro”. Portanto, teve intenção de mentir e de enganar.

Danilo consegue fazer a distinção entre erro ou engano e intenção, apenas numa situação casual, em um encontro na rua. Mas percebe que existem situações diferentes, ou seja, às vezes se tem intenção de mentir e outras vezes houve engano.

Um critério que distingue bem a fase III das duas anteriores é a questão da punição, uma característica importante no desenvolvimento da noção de mentira. Nesta fase, a criança ou o adolescente estabelece uma punição somente para aquele que teve a intenção deliberada de mentir, mais uma característica da responsabilidade subjetiva.

(Que castigo você daria à criança da primeira história?) *Não tô medo das coisas (Não ter medo das coisas é um castigo?) Ah...um castigo... (Você daria um castigo para ele ou não?) Eu acho que não. Porque era medo aquilo lá, não era bem uma mentira, era medo. Que ele queria que a mãe dele fosse lá com ele pra passar daquela parte e ele continuar indo. (E para a criança da segunda história, qual seria o castigo?) Estudá mais (Henrique, 11;2).*

(Você daria um castigo à criança da primeira história?) *Não (Por quê?) Ah... porque ela é uma criança, né? Ela tem várias imaginações na cabeça dela. Então ... ela aumentou o tamanho do cachorro, sei lá... brincando (Marcos, 15;6).*

(Se você fosse dar um castigo para a criança da 1ª história, qual seria o castigo?) *Ah... eu ia falá pra ele que não é pra ele fazê mais isso, por causa que não é bonito a criança fica mentindo pras outras pessoas. (Então... mas você explicar para*

ele não é um castigo? Então você daria ou não um castigo para ele?) *Acho que não.* (E para a criança da segunda história, qual seria o castigo?) *Ah...não sei... eu fazia ele ficá estudando a lição... não sei... fazia ele ficá no quarto dele, trancado, por causa que menti pra mãe isso não é certo. Se tirô a nota que tirô, tinha que contá a verdade e não ficá mentindo assim...*(E por que você acha que tinha que ser esse castigo, ficar lá no quarto estudando?) *Acho assim... porque batê não é a melhor forma... gera violência* (Mariana, 14;0).

Nos três exemplos, a criança e os adolescentes fazem a distinção entre o exagero e a intenção deliberada de mentir e estabelecem a punição somente para aquele que teve a intenção. Além disso, podemos perceber que Henrique e Mariana estabelecem uma punição para a criança da história, pautando-se na reciprocidade, ou seja, uma punição que seja proporcional ao ato cometido; se tirou nota baixa, precisa estudar mais.

Um outro tipo de mentira foi encontrada neste estudo e que não está apresentada nas pesquisas de Piaget (1994) embora não possamos afirmar que não tenha sido encontrada. Consideramos importante ressaltá-la, visto que alguns participantes utilizaram este tipo particular de mentira, denominada, *mentira piedosa*, isto é, em certos casos pode-se mentir por pena, ou piedade de um doente, de um amigo, etc.

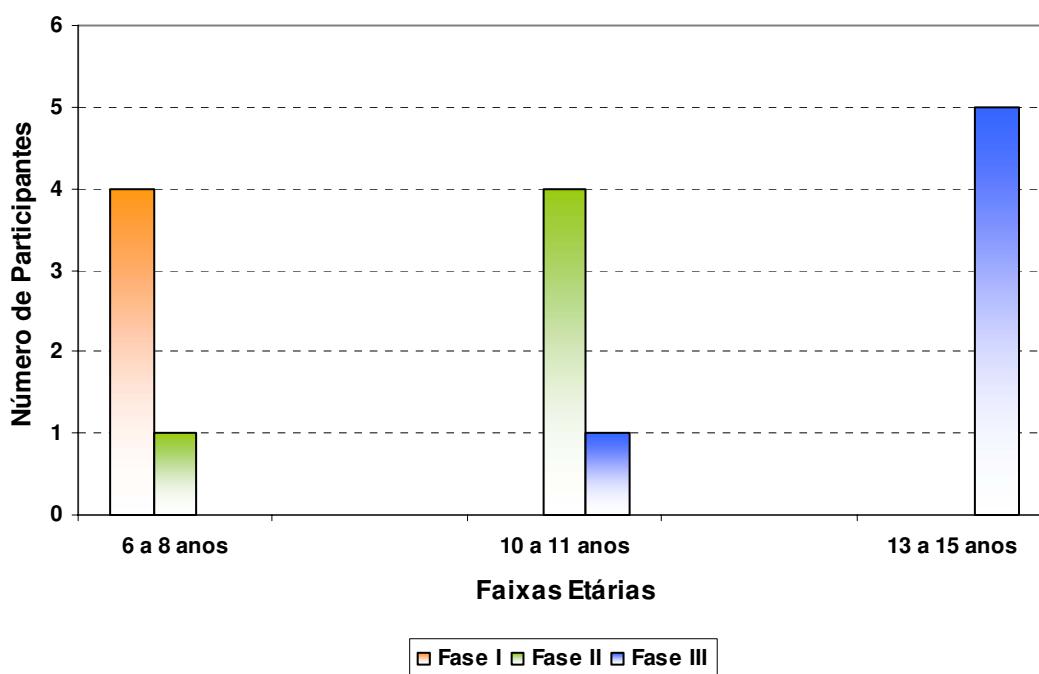
Para exemplificar este tipo particular de mentira, não nos prendemos à fase em que se encontram os depoimentos da criança ou do adolescente.

(Você acha que a gente deve sempre falar a verdade ou não?) *Sempre falá a verdade.* (Por quê?) *Às vezes a gente pode mentir porque a pessoa acha alguma coisa de mal, que alguém morreu... amigo dele e vai ficá triste. Então, às vezes é melhor mentir* (Leandro 6;0).

(Você acha que a gente deve sempre falar a verdade ou não?)  
*Depende da situação, porque assim,,, se o seu amigo fala pra você: 'Ó não conta aquilo lá pra... tal coisa pra uma certa pessoa'. E chega a pessoa e fala: 'Ó, me conta aí...'* Aí se fala: *'Não, ele não me falou nada'*. Aí não é muita mentira, porque você tá fazendo isso pra não perdê a amizade do seu amigo...  
 (Henrique, 11;2).

Abaixo, no gráfico 2 estão classificadas as respostas das crianças e dos adolescentes de acordo com as fases encontradas, comprovando o desenvolvimento desta noção, pois não há depoimentos de adolescentes na fase I, nem depoimentos de crianças menores na fase III.

**Gráfico 2: Distribuição dos participantes nas fases de desenvolvimento da noção de mentira em função da idade.**



### 3. A noção de justiça

A noção de justiça, segundo Piaget (1994, p. 157), é a mais racional das noções morais. Percebemos que o sentimento de justiça pode ser reforçado pelo adulto e, por isso, a consciência de justo ou injusto se faz quase sempre à custa do adulto e não por causa dele. Assim, a justiça “é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais” e podemos ver o desenvolvimento desta noção conforme a solidariedade e a cooperação entre as crianças e adolescentes vão aumentando.

Piaget (1994), estudando a noção de justiça, estabeleceu três fases na aquisição da noção de justiça e na presente pesquisa também foram encontradas as fases propostas por Piaget.

#### Fase I

Nesta fase, a justiça é imanente. As crianças acreditam que as sanções são automáticas, que emanam das próprias coisas (PIAGET, 1994).

É o período da heteronomia. Não há distinção entre a noção de dever e obediência, sendo justo o que está de acordo com a imposição ou ordem adulta.

Foram classificadas quatro respostas de crianças nesta fase, vejamos os exemplos:

*(Eles podiam ou não roubar maçãs?) O certo era ir pedi pro dono das maçã se podia pegá. Porque se pega sem pedi tá errado. (É certo ou não roubar maçãs?) Não é certo. (Por quê?) Porque roubá é uma coisa muito feia (Artur; 7;10).*

Para Artur, a questão da justiça segue os mesmos padrões que as considerações feitas por ele sobre a noção de mentira: “roubar é uma coisa muito feia”, assim como falar palavrões.

Para as crianças pequenas, quando há o rompimento de uma regra é necessário que a ordem seja restabelecida o mais rápido possível e o castigo é a maneira mais eficiente para isso.

No que se refere à justiça, as mesmas considerações podem ser feitas, pois diante da regra de não roubar é justa a aplicação imediata de um castigo.

Piaget (1994) ressalta que, para a criança, a sanção é justa e necessária e, quanto mais severa, maior a probabilidade de ela entender que fez algo errado. Muitas vezes, para restabelecer a ordem social que foi rompida, a criança verbaliza sanções expiatórias, ou seja, aquelas que não têm nenhuma relação com o ato praticado.

A seguir, Artur relata que ser pego pelo guarda é um castigo justo:

(Por quê?) *Porque ele estava fazendo uma coisa feia que é roubar* (Artur; 7;10).

Em outro exemplo, percebemos que a punição é o critério de validade para rompimento da regra de não roubar. Logo após contar a história, questionamos Catarina sobre o que ela achava da situação apresentada e imediatamente ela diz qual seria o castigo para as crianças:

(O que você acha?) *Eu acho que os dois tinha que apanhá.*  
(Eles podiam ou não roubar maçãs?) *Acho que não.* (Por quê?)  
*Que fosse do moço e ele roubava e ele seria preso.* (É certo ou não roubar maçãs?) *Não.* (Por que você acha que não é

certo?) *Porque o guarda num deixô eles roubá. Aí, eles seriam preso... Aí, nunca mais podia vê a mãe deles* (Catarina, 6;3).

Além de estabelecer um castigo imediato pautado na sanção expiatória “apanhar”, para os meninos que roubavam maçãs, Catarina apresenta uma resposta centrada nas conseqüências imediatas da situação. Quando se rouba, é preso e nunca mais se vê a mãe.

No depoimento de Catarina percebemos a imposição de uma ordem adulta para a criança: “o guarda num deixô eles roubá”. Dessa forma, o ato de roubar é externo à consciência da criança, pois está subordinado a uma regra exterior. O respeito é unilateral, caracterizando a moral heterônoma.

O imediatismo apresentado no depoimento de Catarina pode ser percebido em um outro exemplo:

(Na sua opinião o que é pior, ser pego pelo guarda ou cair na água gelada?) *Caí na água gelada. [...] (Por que cair na água gelada é pior?) Porque fica com tosse.*

As conseqüências imediatas e extremadas, assim como as apresentadas por Catarina, podem ser observadas em outro depoimento:

(Na sua opinião o que é pior, ser pego pelo guarda ou cair na água gelada?) *Pra mim eu acho que os dois, porque ser pego pelo guarda vai pra cadeia. Aí, caí na água gelada vira um bloco de gelo. (Vira um bloco de gelo ou fica molhado?) Fica bem molhado e imundo. (E o que é pior?) Ser pego pelo guarda, porque aí tem que ficá por um ano na cadeia.* (Leandro, 6;0).

Nos dois exemplos, percebemos que as crianças consideram as conseqüências da situação que são polarizadas, ora no fato de cair na água gelada, ora ser pego pelo guarda, são exteriores, extremadas e objetivas. As duas conseqüências apresentadas podem significar o tipo de coação exercida sobre a criança mediante o discurso adulto. Por exemplo, o adulto diz que a criança não pode brincar com água gelada, pois ficará doente. Se por acaso a criança ficar doente, o adulto reforçará o seu discurso e a criança passa a associar essa conseqüência imediata com sua causa (brincar com água gelada). O mesmo pode ser considerado sobre a questão de que quando se rouba, vai para a cadeia. É comum o adulto utilizar-se desse tipo de discurso para manter a regra de que não se deve roubar nada.

Para Piaget (1994, p. 111), as regras impostas pelo adulto, verbalmente, em forma de proibições e, materialmente, mediante castigos, constituem-se em obrigações categóricas, adquirindo “o valor de necessidades rituais, e as coisas proibidas ficam constituindo tabus”.

Ainda sobre a questão do que seria pior, ser pego pelo guarda ou cair na água gelada, encontramos um outro exemplo da coação adulta, em que a criança considera pior ser pego pelo guarda, segundo o motivo visto abaixo:

(O que é pior?) *Ser pego pelo guarda* (Por que ser pego pelo guarda?) *...porque você vai tê que tirá satisfação pelo guarda* (Lucas 7;2).

Para Lucas, provavelmente, quando se é pego fazendo algo errado por um adulto, este exige uma explicação e, frequentemente, este tipo de situação tem como conseqüência um castigo.

Essa coação mediante a linguagem pode reforçar uma característica comum e marcante deste nível, a justiça imanente, ou seja, aquela em que a criança acredita que o castigo emana das próprias coisas.

(Foi justo ou não o menino ser apanhado?) *Não (Por quê?) Foi justo, né? Porque ele tava roubando uma coisa que não é dele.* (Um foi pego e o outro menino também estava roubando maçãs e não foi apanhado. Mesmo assim, foi justo o menino ser apanhado?) *Foi justo. Tem que ser assim. (...)* (Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, o que aconteceria?) *Eu acho que ele não tinha caído. Ele não tinha caído, porque aí ele não tinha feito crime algum e a ponte não ia cáí* (Então, ele não iria cair na água?) *Não* (Leandro, 6;0).

(Foi justo esse menino que passou pela ponte estragada cair na água?) *Por que fugiu!* (Mas foi justo ou não?) *Foi* (Foi justo porque ele fugiu?) *Hum hum (afirmativo)* (Agora pensa assim... se ele não tivesse roubado maçã...) *Aí, não ia acontecê nada disso* (Lucas, 7;2).

Leandro considera que ser apanhado pelo guarda é um castigo justo e enfatiza que “tem que ser assim”, ou seja, tem que ser conforme a ordem estabelecida pelo adulto: não se deve roubar. Continuando seu depoimento, Leandro deixa clara a presença da justiça imanente, pois se o menino não tivesse roubado, cometido um crime, ele não cairia na água, ou seja, não receberia nenhum castigo. É como se a ponte pudesse saber que o menino cometeu “um crime”, como diz Leandro.



Segundo Piaget (1994), a criança considera que a natureza é um todo harmonioso constituído de intenção e vida, que obedece tanto às leis físicas quanto às morais. Dessa forma, é natural que a natureza seja cúmplice dos adultos. Outro aspecto ressaltado por Piaget sobre a justiça imanente é que, muitas vezes, o adulto aproveita-se de fatos em que ocorre uma coincidência entre a desobediência e um acidente para reforçar este tipo de crença.

Para Lucas, foi justo o menino cair na água, porque ele fugiu. Ou seja, a sanção é automática. Quando iniciamos o questionamento sobre o que aconteceria com o menino se ele não tivesse roubado maçãs, Lucas já se antecipa dizendo que nada aconteceria, o que caracteriza a justiça imanente.

## **Fase II**

Na fase II, encontramos oito participantes. Nesta fase, a criança vai deixando de lado a crença na justiça imanente, mas isto não a impede de transferir esta crença a outros objetos. A criança acredita que os acontecimentos das histórias são punições, mas o fato aconteceria de qualquer maneira (PIAGET, 1994).

*(Por que ele caiu na água?) Porque ele foi num atalho e também porque ele não entregou as maçãs pro guarda (Foi justo ou não?) Foi, porque ele tava roubando. Se fosse assim, se fosse assim e falasse pro dono se podia pegá e caísse na água. Aí, não ia sê justo (Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, o que aconteceria?) Ele também ia caí na água (Por quê?) Porque a ponte tava estragada (Juliana, 8;3).*

(O que você acha?) *Foi o castigo dele, aí não precisa sê apanhado* (Ele já levou o castigo?) *Já (rs.....)* (Por quê?) *Por causa que ele roubou e Deus castigou ele. A ponte tava muito velha. Então, Deus castigou ele.* (Foi justo ou não ele cair na água?) *Foi* (Por quê?) *Porque ele tava roubando, roubando* (Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, o que aconteceria?) *Deve tê caído... Ele também deve tê caído, só que não com a culpa na consciência de tê roubado maçã* (Rodolfo, 10;2).

Rodolfo em seu depoimento faz referência a Deus sobre a questão da punição, e isto é uma característica própria da justiça imanente da fase I. Como relatado na fase anterior, essa é uma forma aprendida e muito utilizada pelo adulto e que pode permanecer até mais tarde (às vezes para sempre) no desenvolvimento da moralidade. Mas, o que diferencia o depoimento de Rodolfo de um da fase anterior é que ele considera que a ponte estava muito velha. Percebemos o conflito de Rodolfo entre o menino ter caído na água por um castigo divino ou pela ponte estar velha e acaba considerando que o menino deve ter caído por causa da ponte velha, mas sem o sentimento de culpa.

No exemplo a seguir, percebemos uma outra forma que demonstra a diminuição da justiça imanente: cair na água pode ser um acidente:

(O que você acha?) *Acho que não foi um castigo por ele tê roubado, porque acontece, né? [...]* (Ele estava voltando para casa e passou por um riacho que tinha uma ponte estragada e caiu na água gelada) *Eu acho que não foi justo.* (Por quê?) *Porque a... a ponte tava estragada. Se a ponte não estivesse*

*estragada, não aconteceria isso. Foi um acidente. (Gabriela, 11;5).*

Outro traço que se inicia nesta fase é a diferenciação entre justiça e obediência a uma regra (não roubar), mas a obediência ainda predomina, conforme os exemplos seguintes:

*(Eles podiam ou não roubar maçãs?) Não podiam. Só se fosse assim. Se eles tava com vontade, ia lá, pedia se eles pode dá uma maçã pra eles. Aí sim (Eles podiam ou não roubar as maçãs?) Não podem roubá (Tinham que pedir?) Tem. Pedir pode (Ele estava roubando e foi justo ele ser apanhado?) Foi (Por quê?) Porque não podia fazê. Ele não podia roubá aquelas maçã (Juliana, 8;3).*

*(É certo ou não roubar maçãs?) Não (Por quê?) Tá roubando a coisa que é dos outros (Foi justo ou não o menino ser apanhado?) Foi (Por quê?) Porque ele tava roubando as maçãs (Rodolfo, 10;2).*

Tanto Juliana como Rodolfo tentam explicar que não se deve roubar buscando pautar suas respostas na justiça; as coisas são dos outros, portanto, tem que pedir. Mas a obediência à regra de não roubar ainda predomina, pois foi justo ser apanhado pelo guarda, porque não se deve roubar, predominando o dever.

Na fase II, há o início de autonomia e a criança busca aplicar o critério de igualdade, ou seja, todos têm os mesmos direitos e a lei se aplica igualmente, conforme os exemplos abaixo. Fernando e Henrique consideram que os dois meninos devem ser apanhados pelo guarda, o que caracteriza um princípio de igualdade:

(Mas o outro menino também estava roubando maçãs e não foi apanhado. Mesmo assim, foi justo o menino ser apanhado?) *Não. (Por quê?) Porque só apanha um depois tinha que falá pro outro, né? Então, ficava melhor se apanhasse os dois. (Então, tinha que pegar os dois?) É, os dois. (Fernando, 11;0)*

(Foi justo ou não o menino ser apanhado? ) *Não foi justo. Porque se ele fosse apanhado tinha que tê sido os dois. Porque os dois tavam roubando (E se os dois tivessem sido apanhados seria justo?) *Aí, taria certo (Seria justo?) É, porque aí, no caso era os dois que tava roubando..... não era só um... se era só um que tava roubando era certo, mas era os dois (Henrique, 11;2).**

As crianças neste nível apresentam vários atenuantes que justificariam a violação da regra de não roubar, mas todos concordam que não se deve roubar o que é do outro.

(Eles podiam ou não roubar maçãs?) *Ah, depende. Se tivesse sobrando... caindo lá no chão, pra que não deixá as crianças catá? (É certo ou não roubar maçãs?) Não pode roubá. Ah, não é certo roubá, mas se você tivé com fome e cê vê um pomar lindo cheio de maçã... cê num vai roubá? (Eduarda, 13;2).*

(Eles podiam ou não roubar maçãs?) *Bom, na verdade, não. Mas, se não for muito, se for uma ou duas, assim, pra comê, se o dono do pomar deixá... *Aí eles podem pegá. [...] (É certo ou não roubar maçãs?) Não. (Por quê?) Porque você tá tirando a maçã de uma pessoa, sendo que foi ela que plantou a árvore para dar maçã. (Danilo, 13;3).**

Eduarda utiliza como atenuante para justificar o roubo das maçãs a produção em excesso que está sendo desperdiçada, pois se as maçãs ficarem caídas no chão, estragarão e nem o dono do pomar ou o menino poderão usufruir da fruta.

Danilo, também, apresenta um atenuante, a quantidade de maçãs que o menino irá roubar, se for pouco e para comer, a violação da regra se justifica. Mas, mesmo assim, o dono, ou seja, um adulto (autoridade) deve deixar que os meninos peguem as maçãs.

Outra questão que pode ser analisada nos dois depoimentos é com relação à responsabilidade objetiva. Para Eduarda, a quantidade de maçã caída no chão, aspecto material da situação, justifica os meninos pegarem a maçã. Danilo apresenta suas avaliações sujeitas ao prejuízo material que o dono do pomar terá. Roubar não é certo, mas, se for só um pouquinho...

Dessa forma, essas crianças analisam aquilo que é objetivo na situação, retratada pelo aspecto material, e não a intenção que está por trás do ato de roubar.

### **Fase III**

A Fase III corresponde ao período da autonomia, predominando o sentimento de eqüidade, ou seja, os direitos não são iguais para todos e as leis são aplicadas considerando as circunstâncias particulares de cada situação.

Três adolescentes foram classificados na fase III e encontramos algumas respostas interessantes, com a antecipação das conseqüências, coordenação de diferentes pontos de vista e a relação entre passado e futuro, como no exemplo:

(O que você acha dessa situação?) *Eu acho assim... que ele não devia fazê isso. Ele devia avisá o guarda florestal se eles podiam pegá a maçã, ir lá, pegá e tá tudo certo. Não ficá escondendo, porque isso traria conseqüências.* (Que tipo de conseqüências você acha que poderia...) *Acho que nenhum pai e nenhuma mãe ensina as crianças ir lá e ficá pegando as coisas escondido* (Eles podiam ou não roubar maçãs?) *Não* (Por quê?) *Porque eles não tinham avisado o dono do local. Eles deviam tê avisado* (Se eles tivessem avisado, então eles podiam...) *É, com a autorização dele, podia* (Mariana, 14;0).

Mariana considera que não se deve roubar, é preciso pedir quando queremos alguma coisa e fazer coisas que não se deve pode ter conseqüências, provavelmente uma punição. Mariana parece ter consciência de que não podemos simplesmente entrar em uma propriedade e pegar aquilo que desejamos, é preciso de uma autorização do dono do local.

Neste outro exemplo, Mariana faz relação entre passado e futuro, pois acredita que se o menino não tivesse pego as maçãs, saído correndo, teria evitado cair na água, ou seja, se a criança da história pensasse no possível não sofreria conseqüências. Assim, Mariana também demonstra em seus depoimentos conseguir coordenar diferentes perspectivas.

(O que você acha?) *Ah... foi pior pra ele. Porque se ele não tivesse feito isso ele tinha evitado caí na água* (Se ele não tivesse feito isso o quê?) *Se ele não tivesse pegado as maçãs, saído correndo, tudo. Ele não ia caí na água.* (Mariana, 14;0)

Outro tipo de distinção que encontramos foi com relação a um objeto material de valor e a maçã, necessário para saciar a fome:

(O que você acha disso?) *Ah... acho que ele não tava fazendo nada de grave pegando uma maçã. Ah... eu acho que não, porque maçã... não é uma jóia que eles tavam roubando. Não é uma árvore que eles tavam cortando. Eles tavam pegando uma maçã pra comê.* (Aline, 15;5).

Notamos no depoimento de Aline a introdução de um atenuante – pegar algo para comer, o que traduz o sentimento de equidade, visto que ela está analisando as particularidades da situação apresentada.

Neste nível percebemos o desaparecimento da justiça imanente, conforme o exemplo abaixo:

(Por que ele caiu na água?) *Porque ele não teve tempo de ver que a ponte tava podre.* (Foi justo ou não ele cair na água?) *Ah, porque ele não viu que a ponte tava podre e... foi, né?* (Mas foi justo ou não?) *Foi... ele não viu.* (Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, o que aconteceria?) *Ele ia caí.* (Ele iria cair do mesmo jeito?) *Ja, com certeza.* (Por quê?) *Porque ele não viu.* (Aline, 15;5).

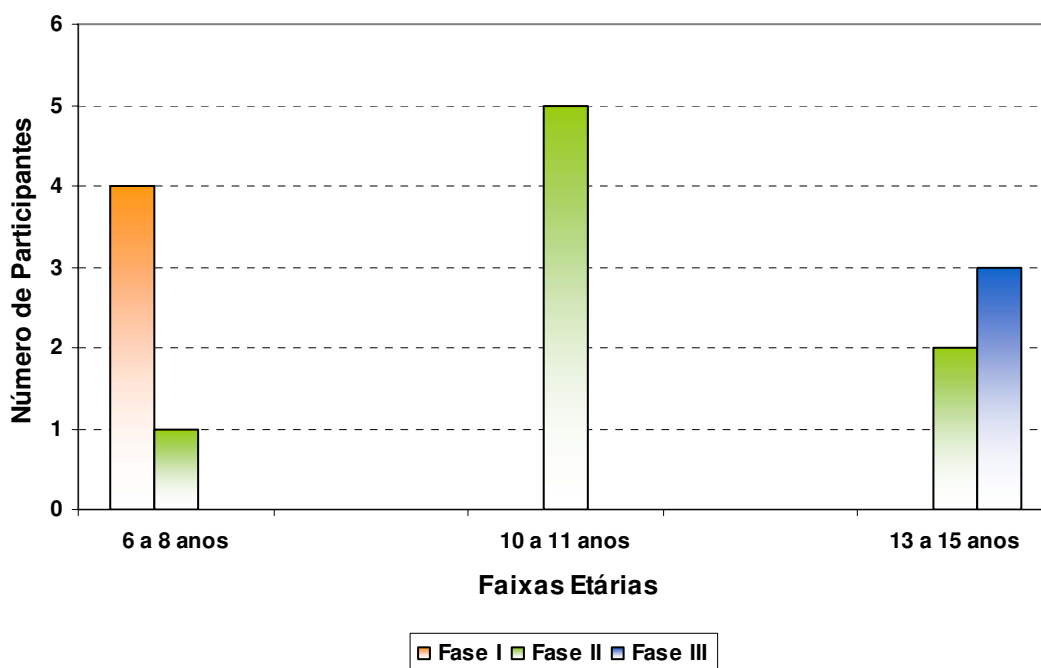
Para Aline, a justiça não emana mais das próprias coisas, no caso, a ponte e salienta a falta de atenção do menino que não viu que a ponte estava estragada.

No próximo exemplo, Mariana demonstra que a atitude de roubar e ser pego pelo guarda pode causar uma conseqüência que não é material, muito pelo contrário, é uma conseqüência interna que só pode ser sentida pelo sujeito que pratica o ato: a humilhação.

(Na sua opinião o que você acha pior: ser pego pelo guarda ou cair na água gelada?) *Pior... eu acho que foi o menino que foi apanhado. (Por quê) Porque ele teve um castigo... da mesma forma o outro também caiu na água tudo, mas... acho que foi a humilhação pro menino, né?* (Mariana, 14;0).

No gráfico 3 abaixo estão classificadas as respostas das crianças e dos adolescentes de acordo com as fases encontradas, comprovando o desenvolvimento desta noção, pois não há depoimentos de adolescentes na fase I, nem respostas de crianças menores na fase III.

**Gráfico 3: Distribuição dos participantes nas fases de desenvolvimento da noção de justiça em função da idade.**

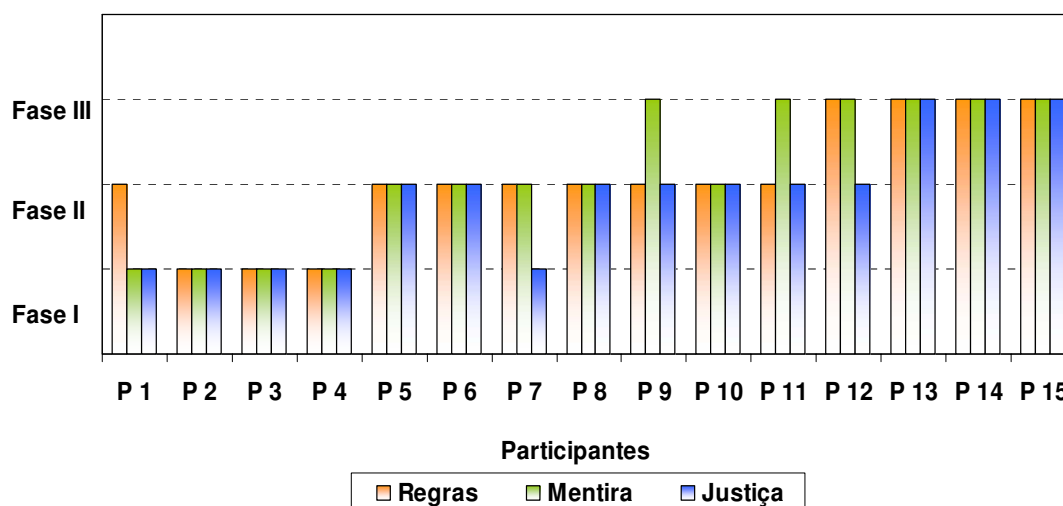


Depois de realizada a análise das noções apresentadas pelas crianças, classificamos de modo geral as respostas, segundo a fase de desenvolvimento da moralidade. Para isto, agrupamos os resultados obtidos em um único



gráfico, que será demonstrado a seguir. Como agora nossa intenção é agrupar as noções de um modo geral, é importante ficar claro em qual fase o depoimento da criança se classificou em cada noção estudada. Assim, os participantes estão ordenados pela idade em ordem crescente. Por exemplo, P1 é a criança mais nova desta pesquisa e P15 a mais velha.

**Gráfico 4: Distribuição dos participantes nas fases em cada noção da moralidade.**



O gráfico 4 ilustra que há o desenvolvimento da moralidade no que se refere à consciência das regras do jogo e das noções de mentira e justiça. Percebemos que, no geral, houve predomínio das respostas das crianças menores, de 6 a 8 anos, na fase I e dos adolescentes, de 13 a 14 anos, na fase III. Na fase II encontramos o maior número de respostas dos participantes.

Analisando o gráfico, percebemos algumas *décalages* (defasagens), também encontradas nos estudos de Piaget e consideradas normais em um

processo de desenvolvimento, pois, conforme já citado, o meio social pode acelerar ou retardar o desenvolvimento de uma determinada noção.

#### 4. Apreciação crítica dos dados

Resumindo o que constatamos na presente pesquisa, no que se refere à moralidade, vimos que, com relação à **consciência das regras**, as respostas das crianças do **estádio I** indicam condutas ritualizadas em que o jogo deve ser sempre igual. Jogar é uma brincadeira pautada na vontade ou no desejo individual das crianças e as regras são necessárias para que o jogo fique mais divertido ou para que ninguém se machuque. Dessa forma, predomina a *anomia* – ausência de regras.

No **estádio II**, as crianças pautam suas respostas na obrigatoriedade da regra e não há consciência do por quê essa regra deva ser obedecida. A regra tem origem adulta e obedecê-la faz parte de uma tradição que passa de geração a geração. A criança rejeita qualquer indício de alteração na regra estabelecida, predominando a *heteronomia*.

No **estádio III**, os adolescentes acreditam que as regras vão se adaptando de acordo com as necessidades surgidas durante o jogo. Portanto, as regras podem ser modificadas mediante a discussão do grupo de crianças, em que se privilegiam acordos mútuos. É o princípio da cooperação, característica da moral autônoma. Um dos adolescentes da nossa pesquisa, mesmo concordando com a possibilidade de mudança da regra, em seu depoimento questiona, racionalmente, que a alteração da regra vai contra o próprio nome da brincadeira – queimada, ou seja, queima-se e está fora.

No que se refere ao desenvolvimento da **noção de mentira**, nas respostas das crianças da **fase I**, percebemos claramente a definição de que a mentira é uma falta moral que se comete através da linguagem. No caso da presente pesquisa, mentir e falar “palavras feias” – *imbecil* - é considerado pelas crianças como mentiras indistintamente. As crianças avaliam as conseqüências de um ato pelo resultado material ocasionado, predominando a *responsabilidade objetiva*. Ao mentir, deve-se ser castigado. A sanção é expiatória, ou seja, um castigo em que não há relação com a falta cometida, parece ser o mais justo para essas crianças.

Na **fase II**, a definição de mentira é o contrário da verdade. Mentir é uma falta por si só, independente se a criança que cometeu a falta - mentir - for castigada ou não. Para as crianças da nossa pesquisa, os erros involuntários e a intenção de mentir são considerados ambos como mentiras, ou seja, existe falta de distinção entre os erros e enganos e a intencionalidade de um ato. As respostas das crianças nos mostraram que a coação adulta é a forma mais usada para validar a regra de não mentir.

Na **fase III**, ainda percebemos que os adolescentes acreditam que mentir é o contrário de dizer a verdade. Piaget (1994) ressaltou em seus estudos que esse tipo de definição pode persistir até bem tarde no que se refere ao desenvolvimento dessa noção e na presente pesquisa isso também foi constatado. Mas os adolescentes apresentam em seus depoimentos certas características próprias desse estágio, como a distinção entre o erro involuntário e a intenção de mentir. Aliás, a intencionalidade é a característica mais marcante do estágio III, pois ela caracteriza a *responsabilidade subjetiva*, ou seja, o adolescente, ao julgar as conseqüências de um ato, não se pauta

mais nos resultados materiais que envolvem a situação, e sim na intenção que levou a tal ato. Dessa forma, ao se contar uma mentira, deve-se punir aquele que teve intenção de mentir e não quem, sem querer, enganou-se.

Com relação à **justiça**, no **estádio I** percebemos que a criança considera roubar uma coisa muito feia, assim como no desenvolvimento da noção de mentira. A criança não consegue distinguir entre a noção de dever e a obediência, sendo justa a imposição da ordem adulta. Dessa forma, a regra é exterior, pautada no respeito unilateral, o que caracteriza a *moral heterônoma*. A punição é o critério de validade para o rompimento da regra e as crianças deste estágio acreditam na *justiça imanente*, ou seja, aquela em que os castigos emanam das próprias coisas. No caso da história apresentada a eles, é como se a ponte estragada pudesse saber que eles cometeram algo errado e ela própria pudesse aplicar o castigo. Percebemos também o quanto a coação adulta mediante a linguagem está presente nos depoimentos das crianças, fazendo com que as proibições se tornem leis. Outra característica encontrada nesse estágio foram as conseqüências imediatas e extremadas para a situação apresentada.

No **estádio II**, a crença na justiça imanente começa a diminuir e a criança considera que o fato – cair na água – aconteceria de qualquer maneira e suas justificativas são que a ponte estava velha ou foi um acidente. Existe o início da distinção entre a justiça e a obediência à regra de não roubar, mas a última ainda predomina. Podemos dizer que há um início de autonomia, pois a criança começa a incluir em suas explicações o critério de igualdade, em que todos têm os mesmos direitos. Ao se cometer um delito, a lei deve ser aplicada, igualmente, a todos. Percebemos, também, que as crianças apresentam alguns

atenuantes em seus depoimentos para justificar o ato de roubar, como a fome, mas ainda predomina a autoridade adulta, pois o dono do pomar tem que permitir que as crianças peguem as maçãs. Nesse estágio, encontramos também traços da responsabilidade objetiva, aquela em que a criança avalia as conseqüências materiais resultantes de um ato mais do que a intenção que está por trás de tal ato.

No **estádio III**, a justiça imanente desaparece por completo. Os adolescentes avaliam a situação em questão mediante o sentimento de *eqüidade*; antes da aplicação das leis consideram-se as circunstâncias particulares da situação. Percebemos nos depoimentos dos adolescentes a antecipação das conseqüências que uma situação possa ter, o que revela a coordenação de pontos de vista e a relação temporal – passado e futuro. A apresentação de atenuantes, nesse estágio, tem como princípio a satisfação de uma necessidade que não se pauta no material, ou seja, quantas maçãs as crianças pegaram ou se o pomar tinha dono, e sim, na necessidade de saciar a fome. Um atenuante que considera as necessidades vitais como sendo, no caso, as mais importantes. A punição deixa de ser um critério de validade para a violação da regra de não roubar e as medidas educativas e o diálogo passam a ser fundamentais para que não se cometa mais algo errado. A resposta de uma adolescente desse estágio demonstra o quanto o sentimento de justiça torna-se uma conseqüência interna traduzida pela humilhação de ser pego roubando: *“Pior... eu acho que foi o menino que foi apanhado. Por quê? Porque ele teve um castigo... da mesma forma o outro também caiu na água, tudo, mas... acho que foi a humilhação pro menino, né?”*

As três noções analisadas nesta pesquisa (consciência das regras, noção de mentira e idéia de justiça) apresentam um processo evolutivo que caracteriza o desenvolvimento da moralidade, ou seja, aos poucos a moral heterônoma vai sendo suplantada pela moral autônoma.

Uma das referências que podemos utilizar para afirmar a ocorrência de desenvolvimento é a idade.

Nos quadros a seguir, apresentamos a diferença entre as idades de aquisição das noções encontradas nos estudos de Piaget (1994) e na presente pesquisa.

Devemos ressaltar que as idades não são vistas por Piaget como um critério fixo para o desenvolvimento das noções, bem como as idades teóricas tomadas por Piaget em seus estudos não seguiram os critérios de faixas etárias, como em nosso trabalho, mas uma possível comparação poderá ser feita.

**Quadro 2: Quadro comparativo da consciência das regras**

Idades nos Estudos de Piaget		Idades na Presente Pesquisa
<b>Estádio I</b>	4 a 6 anos	6 a 8 anos
<b>Estádio II</b>	7 a 9 anos	10 a 11 anos
<b>Estádio III</b>	10 a 12 anos	13 a 15 anos

**Quadro 3: Quadro comparativo da noção de mentira**

Idades nos Estudos de Piaget		Idades na Presente Pesquisa
<b>Fase I</b>	5 a 8 anos	6 a 8 anos
<b>Fase II</b>	8 a 9 anos	10 a 11 anos
<b>Fase III</b>	10 a 12 anos	13 a 15 anos

**Quadro 4: Quadro comparativo da noção de justiça**

Idades nos Estudos de Piaget		Idades na Presente Pesquisa
<b>Estádio I</b>	4 a 6 anos	6 a 8 anos
<b>Estádio II</b>	7 a 9 anos	10 a 11 anos
<b>Estádio III</b>	10 a 12 anos	13 a 15 anos

A seleção dos sujeitos para essa pesquisa teve como critério as faixas etárias apresentadas nos quadros acima e os estudos de Piaget foram realizados com sujeitos entre 4 e 13 anos, aproximadamente. Dessa forma, existe diferença nos critérios de coleta dos dados, o que dificulta a nossa comparação no sentido do início da aquisição da noção em um determinado estágio. O que podemos dizer, por exemplo, sobre o estágio I das três noções é que as crianças de 6 a 8 anos ainda se encontram nesse estágio, mas não podemos delimitar essa faixa etária como sendo as idades de aquisição para esse estágio. Isto porque não podemos afirmar que crianças com menos de 6 anos apresentem as características dessas noções, bem como as crianças de 9 anos, pois tais idades não foram tomadas em nossa pesquisa.

A comparação que podemos estabelecer entre os dois estudos se refere à faixa etária dos 10 a 11 anos de idade. Nos estudos de Piaget (1994), as respostas das crianças dessas idades se situam no início do estágio III, ou seja, com características e argumentos bem mais definidos para as noções estudadas, sendo predominante a *moral autônoma*. Na presente pesquisa, os depoimentos das crianças dessa faixa etária encontram-se ainda no estágio II, privilegiam a coação adulta, a punição ainda é vista como um critério de validade da regra, não se percebe a intenção que está por trás de um ato e a responsabilidade objetiva é bem marcante, caracterizando a *moral heterônoma*.

Sendo possível tal comparação, crianças e adolescentes do presente estudo iniciam o estágio III dois anos mais tarde que os sujeitos dos estudos de Piaget.

Outra ressalva que deve ser feita é que as várias noções não são adquiridas em uma mesma idade.

Para Piaget (1983), o que determina o desenvolvimento é a seqüência fixa dos estádios. São três fatores que propiciam o conhecimento: a hereditariedade, que faz parte dos fatores biológicos, o ambiente, traduzido na possibilidade da ação das crianças (experiência), levando-se em conta também o ambiente educativo, e a equilibração, com suas duas funções invariantes de assimilação e acomodação, pois é necessário que esses fatores se equilibrem a fim de garantir as regulações e compensações de que depende cada fase de desenvolvimento.

O que dizer, então da educação como um dos fatores do desenvolvimento sugeridos por Piaget?

Um ambiente em que são proporcionados à criança vários estímulos possibilita a construção de esquemas de ação, o que permite à criança raciocinar logicamente a partir de determinado estágio.

Nessa perspectiva, os valores morais são construídos ao longo do desenvolvimento, sendo necessária a inserção da criança em um ambiente que favoreça tal desenvolvimento, ou seja, a criança precisa agir em um ambiente que tenha regras, participar na elaboração das mesmas, conviver com situações em que a confiança perdida com o rompimento de uma regra social – mentir ou roubar - deva ser restabelecida para que as crianças e os adolescentes possam trocar pontos de vista. Devemos ressaltar que, além da



interação da criança com tais situações, o fator que possibilita olhar o outro em uma perspectiva diferente é o diálogo. Com o diálogo podemos chamar a atenção das crianças e adolescentes para aspectos centrais que envolvem o desenvolvimento da moralidade, como a intencionalidade de um ato, que a punição não é condição necessária para o restabelecimento da ordem, privilegiar os aspectos que são mais necessários à convivência e aos relacionamentos pessoais do que os aspectos materiais e individualistas, entre outros.

**6. A NOÇÃO DE RESPEITO AO MEIO  
AMBIENTE EM CRIANÇAS E  
ADOLESCENTES: A “MORAL ECOLÓGICA”**

Conforme já citado anteriormente, alguns estudos nos auxiliaram na análise dos depoimentos obtidos com as histórias sobre o meio ambiente, o que possibilitou encontrarmos três níveis de desenvolvimento da moral ecológica. Lembramos que foram importantes os estudos de Piaget (s/d; 1976; 1994), Battro & Costa (1977), Gómez Granell (1988 *apud* YUS RAMOS, 1989), Delval (1994) e Chakur *et al* (1998).

Apresentaremos a partir de agora a caracterização de cada nível, exemplificando com os depoimentos das crianças e dos adolescentes.

## **1. Níveis de desenvolvimento da moral ecológica**

**Nível I: Não existe relação recíproca entre homem e ambiente; privilegia-se um ambiente belo e/ou limpo.**

*“Deve-se respeitar o meio ambiente, porque, senão, ele fica feio, ele fica sujo”.*

No nível I, a relação que a criança estabelece com o ambiente é muito imediatista. Embora a atenção à beleza e limpeza do ambiente seja extensiva a outros níveis, por apresentar centração na aparência das coisas, a criança do nível I privilegia um ambiente bonito e limpo. Assim, predomina uma visão de um ambiente harmônico, em que cada coisa tem o seu lugar.

A característica principal deste nível é o imediatismo. A criança não tem a idéia de processo, não conseguindo estabelecer uma relação entre as atitudes para com o meio e suas conseqüências futuras; predomina a

atemporalidade (DELVAL, 1994; GÓMEZ GRANELL, 1988 *apud* YUS RAMOS, 1989).

Dessa forma, a criança não concebe a ocorrência de interações com o meio ambiente; as ações na relação homem-ambiente carecem de reversibilidade e de reciprocidade, não havendo necessidades, nem repercussões. As conseqüências desta relação são, portanto, imediatas e diretas (GÓMEZ GRANELL, 1988 *apud* YUS RAMOS, 1989).

Ao tentar solucionar um problema, a criança nega o fator perturbador ou apresenta algumas dificuldades em aceitá-lo. Desse modo, a tentativa é de anular a ação do fator perturbador, afastando-o, negligenciando-o ou deformando-o, fazendo com que suas soluções sejam imediatistas, personalizadas ou locais. As estratégias a que a criança recorre para solucionar os problemas são pautadas em punições arbitrárias, tentativas de convencimento, esforço individual do personagem e queixas ou lamentos isolados, geralmente, feitos aos pais ou a um adulto (CHAKUR *et al*, 1998).

No nível I, nota-se um tipo de respeito externo na relação entre a criança e o meio ambiente. As atitudes de respeito para com o meio ambiente são imposições do adulto e que, portanto, devem ser seguidas. É o predomínio da heteronomia (PIAGET, 1994).

Algumas histórias dão margem a depoimentos que apresentam características específicas deste nível.

Nas histórias sobre a poluição do rio e do corte de árvore, aparecem as soluções fantásticas, em que as crianças, durante os seus depoimentos, introduzem elementos novos que não constam na história original (CHAKUR *et al*, 1998).

Outras características específicas nos depoimentos à história do corte de árvore são o aparecimento de traços de animismo (dar vida a objetos inanimados), de antropomorfismo (dar características humanas a objetos, plantas e animais), antropocentrismo (considerar que tudo gira em função do homem) ou de pragmatismo, relativo ao uso prático do ambiente (PIAGET, s/d; GÓMEZ GRANELL, 1988 *apud* YUS RAMOS, 1989).

Ressaltadas as características do nível I, daremos alguns exemplos. Da história sobre a coleta de lixo, em que na escola havia os respectivos latões para a coleta do lixo e, mesmo assim, as crianças pequenas continuavam jogando o lixo no chão, selecionamos os dois depoimentos seguintes:

(O que você acha dessa situação?) *Acho que não é certo* (Por quê?) *Porque fica sujo.* (A gente pode ou não jogar lixo no chão?) *Não.* (Por quê?) *Porque aí, o lixeiro não vai vê onde tá e vai ficá tudo sujo.* (E que castigo você acha que tem que dar para a criança?) *Melhor castigo é falá pra eles pegá o lixo do chão e jogá na lata do lixo.* (Por quê?) *Porque assim não fica sujo* (Leandro 6;0).

(Por que não pode jogar lixo no chão?) *Porque senão dá um trabalharão pra limpá.* (Alguém te falou isso que não pode jogar lixo no chão?) *É, porque senão fica feio, né?* (Quem te falou que não pode jogar o lixo no chão?) *Minha mãe.* (Só tua mãe?) *O meu pai, meu vô, minha vó...* (Lucas, 7;2).

Nos dois depoimentos, percebemos a preocupação das crianças com a aparência do meio ambiente: não é certo jogar lixo no chão, porque fica sujo. As conseqüências do ato de sujar são imediatas, não há noção de interação e os elementos e aspectos do ambiente são tratados isoladamente, como aponta

Gómez Granell (1988 *apud* YUS Ramos). Sujar o meio ambiente é um aspecto isolado e vai dar muito trabalho para limpar.

Lucas deixa clara a fonte da imposição de não jogar lixo no chão: o adulto. Portanto, o respeito pelo ambiente é externo, o que caracteriza a heteronomia (BATTRO & COSTA, 1977; PIAGET, 1994).

O exemplo abaixo é da história sobre a possível extinção das aves, em que uma fábrica de petecas se instala próximo a uma área verde e o dono da fábrica caça as aves, que são bonitas e raras, para utilizar suas penas na fabricação de petecas bem coloridas. Percebemos, novamente, a centração na aparência do ambiente e nas conseqüências imediatas. Para Gómez Granell (1988 *apud* YUS RAMOS, 1989), o caráter imediatista e direto das respostas das crianças se devem ao início do pensamento causal, em que se busca explicações objetivas para os fenômenos. Para Leandro, acabando as aves, a conseqüência imediata é acabar a floresta:

(Se o dono da fábrica continuar caçando, existe a possibilidade de que essas espécies de aves entrem em extinção.) *Pode acabar as aves e vai ser mais uma floresta aquilo, vai sê... se num tem aves e águias, não são florestas. (É o quê?) É uma floresta abandonada* (Leandro, 6;0).

Para Leandro, assim, como para Lucas, no exemplo anterior, a relação homem-natureza tem conseqüências imediatas e diretas.

Um outro exemplo que focaliza conseqüências imediatas da retirada das penas das aves é o exemplo abaixo:

(Seria certo ou não arrancar a pena das aves para fabricar peteca?) *Não. (Por quê?) Porque senão ela ia ficá com frio e não conseguia voá* (Catarina, 6;3).

Catarina (6;3) demonstra em seu depoimento todo o caráter objetivo da falta de penas para a ave: ficar com frio.

Na história sobre a poluição do rio, em que as crianças todos os dias ao irem para a escola viam pneus e garrafas jogadas no rio, selecionamos dois exemplos que revelam outras características deste nível:

(Quem joga pneus e garrafas na água merece ser castigado?) *Não... um castigo que não é da gente e nem de nenhum animal. É o castigo que a... ele fez com a água e quando ele vai tomá banho a água vai tá muito suja pra tomá banho e ele vai ficá doente. Esse é o castigo. (O castigo vem da própria água?) É da própria água e não de nenhum de nós. (E, por que o castigo vem da própria água?) Porque ele sujou a água, que é parte da gente. Então a água também fez um castigo com ele. Foi é... ela ficou suja e fez ele ficá doente* (Leandro, 6;0).

(O que você acha disso?) *Que o rio faz parte da natureza* (Então, pode ou não jogar pneus e garrafas na água?) *Não. (Por quê?) Porque, senão, a natureza fica suja. (Por que não é certo jogar no rio?) Porque tem o lugar pra colocar e não no rio. (Tem um lugar certo para colocar as coisas?) Sim. (E onde seria esse lugar?) O pneu é no carro e a garrafa é na geladeira* (Lucas, 7;2).

Leandro acredita no castigo imediato da água sobre o menino que a sujou, revelando, portanto, traços animistas. E Lucas demonstra uma visão harmoniosa do ambiente, em que cada coisa tem o seu lugar; “o pneu no carro e a garrafa na geladeira”. Tudo o que existe tem o seu lugar certo e está no

mundo para satisfazer nossas necessidades. Segundo Piaget (s/d, p. 212), para a criança pequena, “o mundo é uma sociedade de seres vivos, obedecendo a um conjunto de regras bem ordenadas”.

A história sobre o corte da árvore, em que as crianças queriam arrumar um campinho abandonado para ter um lugar para diversão, mas que havia uma árvore grande, bonita e rara no meio do campo, que iria atrapalhar a brincadeira, trouxe características específicas para este nível.

No exemplo a seguir, Catarina anula completamente o fator perturbador e opta pelo corte da árvore, negando o conflito:

(O que você acha dessa situação?) *Eu acho que tinha que cortá a árvore.* (Seria certo ou não que as crianças decidissem cortar a árvore?) *Acho que sim.* (Por quê?) *Porque assim eles podiam brincá. Eles tinham um lugar pra brincá. Eles jogava futebol.* (Se você fizesse parte desse grupo de crianças, o que você gostaria que fosse feito?) *Cortasse a árvore.* (Por quê?) *Pra eles podê brincá, pra eles podê ficá... ficá brincando* (Catarina, 6;3).

Para Gómez Granell (1988 *apud* YUS RAMOS, 1989), a criança acredita que tudo o que existe está em função do homem e este utiliza de acordo com suas necessidades. Esta característica antropocêntrica pode ser vista no depoimento de Catarina.

(Mas eles não têm outro lugar para poder brincar) *Eles podem brincar em volta da árvore, porque assim eles podem brincar com... hominhos e que os carrinhos sobem na árvore e desce. Mas isso não vai machucá a árvore e nem eles.* (Qual é a solução para essa história?) *Que eles façam isso que disse*



*agora pouco. (E, por exemplo, como eles poderiam fazer se eles decidissem não brincar de “hominho” como você falou. Se eles decidissem jogar futebol lá?) Eles podiam jogar em volta da árvore também. Eles podiam jogá, mas se ficava preso em algum lugar da árvore, eles tinham que subi e pegá, mas não ia machucá a árvore, isso aí. (Se a bola ficasse presa?) Como, como, que se a árvore falasse. Ela não ia falá que não era pra cortá ela? (Se a árvore falasse ela iria falar isso?) Ia falá isso, que se matasse ela, ia matá a vida também deles (Leandro, 6;0).*

Ao tentar solucionar o problema entre cortar a árvore ou arrumar o campinho de futebol, Leandro evita o problema introduzindo um elemento novo que não consta na história original. Para Chakur *et al* (1998, p. 84), nos termos empregados por Piaget, a dificuldade em aceitar o problema é uma maneira de o sujeito resistir em perceber o conflito, forçando a harmonia da situação e assimilando-a ao que lhe é familiar, normal ou natural.

Logo depois, Leandro considera que as crianças podem jogar em volta da árvore e começa a dar à árvore características que são próprias apenas dos seres humanos, a fala. Esta é uma característica bem particular da criança pequena e faz parte do antropomorfismo (PIAGET, s/d).

**Nível II: As relações recíprocas entre homem e ambiente são locais, pontuais e parciais e se estabelecem a curto prazo.**

*“Não se deve mexer na natureza, ela estraga... ela vai acabar”*

No nível II, a criança ainda apresenta uma visão harmoniosa em relação ao meio ambiente, mas já há um início de processo (DELVAL, 1994).

A criança apresenta um início de antecipação das repercussões das ações do homem no meio ambiente. Portanto, as relações homem-ambiente são caracterizadas pela reciprocidade, se dão a curto prazo e não são complexas e as repercussões são pontuais e locais. Além disso, essas primeiras relações de interação entre homem e ambiente podem ser lineares e o homem aparece como modificador do ambiente, podendo causar danos (GÓMEZ GRANELL, 1988 *apud* YUS RAMOS, 1989).

No nível II, aparecem sanções por reciprocidade para tornar legítima a punição daqueles que apresentaram atitudes de desrespeito para com o meio ambiente (PIAGET, 1994).

Para solucionar os problemas relacionados ao meio ambiente, as crianças buscam explicações de caráter analógico, ou seja, estabelecem semelhanças e diferenças entre os comportamentos que conhece e as explicações científicas (GÓMEZ GRANELL, 1988 *apud* YUS RAMOS, 1989). Assim, as crianças utilizam propostas que fogem do que é imediatamente perceptível e familiar, mas as soluções permanecem unilaterais e parciais, pois consideram um conjunto maior de elementos da situação, mas se centram alternadamente em um ou outro pólo do problema (CHAKUR *et al*, 1998).

Portanto, há o predomínio das soluções de compromisso<sup>4</sup>, percebidas nas tentativas da criança de fazer pacto, negociação ou acordo, para que nenhuma das partes seja prejudicada. A solução de compromisso é

---

<sup>4</sup> A expressão solução de compromisso foi utilizada por Inhelder, Bovet e Sinclair (1977) em seus estudos sobre aprendizagem e significa que a compensação da perturbação em situações de conflito revela-se incompleta. Chakur *et al* (1998) retomaram esta expressão em sua pesquisa no domínio social.

caracterizada por uma compensação incompleta, ou seja, o sujeito busca dar uma resposta à perturbação e se esforça para coordenar os diferentes pontos de vista, mas ainda não consegue tal descentração (PIAGET, 1976).

As estratégias utilizadas para a solução de um problema combinam medidas distintas, como a denúncia pessoal, em que a própria criança pode fazer a denúncia sem o auxílio de meios legais ou representação dos sistemas sociais, o conselho ao transgressor na tentativa de convencê-lo a não persistir na atitude errada e as estratégias indiretas, em que, para se alcançar um objetivo, o caminho pode apresentar alguns desvios (CHAKUR *et al*, 1998).

A solução de compromisso não apareceu na história da coleta de lixo, pois, o próprio contexto da história não fornece informações para que a crianças apresente este tipo de solução.

No que se refere ao respeito, há o início da autonomia, pois diante do conflito em obedecer à ordem adulta e o que é justo para com o meio ambiente, ainda predomina a obediência ao adulto (PIAGET, 1994; BATTRO & COSTA, 1977).

Começaremos a exemplificar este nível com depoimentos das crianças sobre a história da coleta de lixo:

(O que você acha dessa situação?) *Que é errado, porque cada lixo tem que ser num latão. (É certo ou não jogar lixo no chão?) Não. (Por quê?) Porque assim prejudica o meio ambiente, né? Num pode. (Prejudica como? Me explica?) Suja... é... dá doença (Gabriela, 11;5).*

Gabriela apresenta um início de noção de processo quando explica que um ambiente sujo pode transmitir doenças, mas ainda persistem traços de uma visão de ambiente harmônico, pois 'cada lixo tem que ser num latão'.

No exemplo a seguir, Juliana também apresenta um início de noção de processo e justifica que se você ficar jogando sujeira vai prejudicar o meio ambiente, que ficará poluído.

(A gente pode ou não jogar lixo no chão?) *Não pode (Por quê?) É, porque prejudica o meio ambiente. (Como assim prejudica o meio ambiente?) É, por exemplo, se joga uma latinha de cerveja no lixo, você vai jogando sempre, aí vai vê o rio vai ficar poluído. (Porque as pessoas jogam lixo no rio?) É (Alguém te falou que não pode?) É, minha mãe falô. É, porque a minha irmã fazia muito isso. Ela ia viajá, na praia, ela bebia na latinha de coca-cola e jogava no mar. Aí um dia o policial foi lá e falou (Juliana, 8;3).*

Outra característica deste nível que aparece no depoimento de Juliana é o início da autonomia, pois ela sabe o que deve fazer, ou seja, o que seria justo para o meio ambiente, mas ainda prevalece a obediência ao adulto, no caso, à mãe e ao policial, que são autoridades, tal como constatado por Piaget (1994).

Na história sobre a possibilidade de extinção das aves, Danilo sugere uma solução parcial bastante original para que o dono da fábrica não continue caçando as aves e não pare a fabricação de petecas.

(Que solução você daria para essa situação?) *Bom, ele poderia criar...não muitas, sabe, algumas aves e tirá as penas, mas não muita... Por exemplo, umas três de cada uma e deixá ela*

*crescê e depois tirava algumas pra podê fazer as petecas*  
(Danilo, 13;3).

Danilo sugere a criação de aves, mas esta solução de compromisso, na verdade, não resolverá o problema, pois se trata de uma solução parcial. O dono da fábrica não estará mais caçando as aves raras, bonitas, mas continuará arrancando as penas das aves, “não muitas”. Isto demonstra que Danilo está buscando medidas que não sejam imediatistas, procurando outras possibilidades. Esta tentativa de deixar o imediatismo supõe uma flexibilidade entre o direito de produzir a peteca e o respeito pelas aves. Segundo Chakur *et al* (1998), quando a criança considera o exercício do direito e seu respeito pelo outro é indício de que existe a compreensão de uma noção relacional.

Em outro exemplo dessa mesma história, Henrique ainda apresenta uma visão harmoniosa de ambiente. Ele, provavelmente, acredita que o homem é o modificador do ambiente e por isso deixa claro em seu depoimento que não se deve “mexer na natureza”. Para Gómez Granell (1988, *apud* YUS RAMOS, 1989, p. 42), as ações do indivíduo podem modificar completamente o ambiente. Além dessas características, Henrique dá a idéia de início de processo, pois, segundo ele, interferindo na natureza, ela pode acabar.

*(O que você acha disso?) Ah... tá errado, porque não pode mexer na natureza, né. Porque se mexe, vai acabá...não vai mais ficar bonita como era... tirá as cores dela, das aves. Não é certo* (Henrique, 11;2).

Henrique também apresenta uma solução pontual e local para a história da possibilidade de extinção das aves.

(Que solução você daria para essa situação?) *Eu acho que colocá assim... eu pensei de colocá uma cerca, sabe? Pra num dá pra passá. Uma... na mata... Colocá uma cerca em volta pra ninguém pegá nada e aí os animais ficava lá dentro. Tinha o dono... não dono... tinha é... gente que cuidava deles, para eles não saí. Aí o homem não conseguiria pegá as aves* (Henrique,11;2).

Com esta solução, Henrique neutralizaria a ação do dono da fábrica, colocando todas as aves num mesmo lugar e colocaria alguém para tomar conta delas.

Henrique, assim como Danilo, procura fugir das soluções familiares (CHAKUR *et al*, 1998).

Uma outra estratégia para solucionar o problema das aves é a tentativa de convencer o personagem de que sua atitude está errada:

*Olha, meu senhor! Você não vai mais podê caçá mais essas aves, porque olha o tanto que restô! Então, agora, o senhor vai tê que fazê peteca de outro jeito* (Artur, 7;10).

Para Artur, o alerta dele para o dono da fábrica é condição suficiente para a mudança de atitude do personagem.

Para a história sobre a poluição do rio, escolhemos dois exemplos que revelam outras características deste nível para a solução do problema.

Para Juliana, não jogar pneus e garrafas na água é um erro por si só e, mesmo se ninguém falar nada, não se pode jogar sujeira no rio. Para solucionar o problema, as crianças da história devem recorrer à denúncia

peçoal, ou seja, as próprias crianças podem avisar a polícia, sem a necessidade de intermediários (CHAKUR *et al*, 1998).

(Pode ou não jogar pneus e garrafas na água?) *Não pode.* (Por quê?) *Porque polui o rio.* (Alguém falou que não pode?) *Hã, hã.* (E se ninguém falasse que não pode?) *Também não.* (Por quê?) *Porque até mesmo se a pessoa não sabe, não é assim. Só porque a pessoa fala e a gente não faz? Também quando a pessoa não fala a gente não deve, também (...)* (E o que você acha que é preciso que as crianças façam?) *Avisá a polícia. A polícia vai e manda um pessoal lá pra tirá* (Juliana, 8;3).

Outra característica do nível II é que aparecem as sanções por reciprocidade. Segundo Piaget (1994), a criança sente necessidade de restabelecer a ordem quando uma regra é violada e para isso usa a sanção por reciprocidade. No exemplo de Rodolfo (10;2), percebemos que o castigo tem relação com a ação praticada, ou seja, há proporcionalidade entre a falta e a punição:

(Que castigo você daria?) *...tomá a água que jogou a coisa.* (Por que esse é o melhor castigo?) *Porque foi ela que poluiu o rio!*

Uma das características mais notáveis nas crianças classificadas no nível II foi encontrada na história sobre o corte de uma árvore: a solução de compromisso. As crianças buscam solucionar o problema através de uma espécie de acordo, em que nenhuma das partes fique prejudicada, mas a solução é incompleta (CHAKUR *et al*, 1998). Selecionamos alguns exemplos da solução de compromisso para a história do corte da árvore:

(Que solução você daria para essa situação? Tem o campinho, as crianças querem brincar...) *Já sei, já sei. A rede do gol você coloca um pouquinho mais do ladinho, um pouquinho, e a árvore no mesmo lugar. E a outra rede do campo, um pouco mais pra lá e fica certo* (Rodolfo, 10;2).

(E você? Se você fizesse parte do grupo de crianças que queria arrumar o campinho, o que gostaria que fosse feito?) *Eu gostaria que fizesse o campo mais pra cá assim, mais pra lá da árvore... deixasse a árvore lá, que é bom tê uma árvore, né?* (Fernando, 11;0).

As soluções de compromisso encontradas nos depoimentos de nossos participantes na história do corte da árvore são a favor de diminuir o campo de alguma forma, pois assim não prejudicam a árvore e também as crianças não ficam sem brincar.

No exemplo seguinte, Henrique também utiliza a solução de compromisso e apresenta outra característica deste nível, pois compara a situação e suas explicações a fatos já visto, ou seja, suas explicações têm caráter analógico. Segundo Gómez Granell (1988 *apud* YUS RAMOS, 1989), as explicações das crianças sobre o funcionamento das coisas são construídas com base nas semelhanças e diferenças com o que elas conhecem, visto que as explicações científicas acontecem mais tarde.

(Mas tem que ter uma solução!) *A não ser que eles só usá um gol pra jogá, né? Assim, um gol tá aqui, o outro tá aqui no meio e eles usá um gol só pra jogá. Eles não usá os dois, eles usa só um gol. (O que você acha dessa situação?) Igual eu vi numa revista... uma história mais ou menos assim... tinha a árvore no meio e eles colocaram tipo de uma cerca, assim, no meio do*



*campinho, e aí eles podiam jogá normal. Se a bola batesse, batia na cerca e não na árvore. Porque não tinha jeito deles destruí aquela árvore* (Henrique, 11;2).

**Nível III: As relações de reciprocidade entre homem e ambiente são ampliadas, transcendendo o tempo e o espaço.**

*“O meio ambiente deve ser respeitado porque a natureza demora muitos anos para construir e o homem destrói em alguns segundos e, no futuro, ainda nós vamos precisar do ambiente”.*

No nível III, há um grande avanço do desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente, pois, neste nível, as repercussões das ações são consideradas a médio e longo prazo. Isto porque a criança já tem a idéia de processo, estabelecendo relação entre as atitudes realizadas no presente e suas conseqüências futuras; há um processo antecipador. Nesse sentido, a interação entre homem e ambiente é ampliada, pois transcende o tempo e o espaço (DELVAL, 1994; GÓMEZ GRANELL, 1988 *apud* YUS RAMOS, 1989).

As crianças deixam de privilegiar o que é imediato e local e passam a contextualizar a situação recorrendo a hipóteses sobre o que é possível e coordenando diferentes perspectivas (CHAKUR *et al*, 1998; DELVAL, 1994). Portanto, a relação de reciprocidade entre homem-ambiente também é considerada a médio e longo prazo.

No nível III, as soluções para os problemas recebem interpretação e tratamento diferentes dos de outros níveis, pois contam com a introdução de

elementos de diferentes sistemas e subsistemas do mundo social. A visão do problema não é mais parcial, pois é possível integrar elementos de naturezas distintas, o que demonstra a capacidade de descentração (CHAKUR *et al*, 1998).

Neste nível, predominam as sanções por reciprocidade e os castigos obedecem a atenuantes, considerando-se as particularidades de cada um (PIAGET, 1994).

Além das sanções obedecerem a atenuantes, nas histórias da coleta de lixo e do corte de árvore, as crianças apresentaram soluções que também obedecem a atenuantes.

No nível III, o respeito é interno, o que prevalece não é mais a obediência ao adulto e sim, o que é melhor para todos, característica da autonomia (BATTRO & COSTA, 1977; PIAGET, 1994).

Exemplos deste nível são descritos em seguida, através dos depoimentos de nossos participantes e, assim, podemos perceber a noção mais desenvolvida de respeito ao meio ambiente.

Na história sobre a coleta de lixo, Mariana demonstra características importantes deste nível:

*(O que você acha dessa situação?) Eu acho assim... que as professoras tinham que ensiná mais os alunos. Mesmo eles sabendo... eles têm que tá falando assim, porque eles são pequenos. Eles não... assim... eles não tem consciência ainda. (A professora tem que estar sempre falando?) Sempre incentivando (Mariana, 14;0).*

Mariana estabelece medidas educativas para solucionar o problema de se jogar lixo no chão. Estas medidas educativas, de acordo com seu depoimento, devem sempre ser incentivadas, portanto, transcendem o tempo. Outro elemento importante na resposta de Mariana é que ela obedece a um atenuante: as crianças são pequenas.

Outro exemplo nesta história é o de Danilo, que mostra a necessidade da relação de interdependência homem-natureza. Para Gómez Granell (1988, *apud* YUS RAMOS, 1989, p. 42), de acordo com as ações antecedentes, o sujeito prevê as conseqüências.

*(É certo ou não jogar lixo no chão?) Não (Por quê?) Porque você estaria destruindo o meio ambiente e... se não fosse o meio ambiente, não existiria vida (Danilo, 13;3).*

Na história sobre a possibilidade de extinção das aves, escolhemos dois exemplos que revelam outras características do nível III:

*(O que você acha disso?) Acho um crime isso, porque vai arrancá. Ele arrancava e soltava as aves, ou matava (...)  
Porque demora. Se ele cortá a pena de uma ave, demora dois anos pra crescê, pra voltá ao tamanho normal e como... e faz parte dela, né? E sem ela, se corta, ela não vai podê voar...  
(Então, que solução você daria para essa situação?) Ah... ele fazê um outro tipo de pena...uma pena artificial. (Seria a melhor solução) É. (Por que seria a melhor solução?) Ah... porque ele não ia judiá das aves, não ia prejudicá ninguém, entendeu? Ia ficá bom pra todo mundo (Marcos, 15;6).*

Marcos tem noção de que para uma pena voltar a crescer e atingir o tamanho normal novamente demora algum tempo e arrisca calcular para que isso aconteça uns *dois anos*. Isto significa que ele já consegue estabelecer um processo antecipador, relacionando o tempo presente com as conseqüências futuras, tal como apontam Delval (1994) e Gómez Granell (1988 *apud* YUS RAMOS, 1989), pois a criança não só percebe as relações atuais e presentes como também as possíveis.

A solução proposta por ele busca coordenar diferentes perspectivas para resolver o problema de forma que não prejudique ninguém. Além disso, quando tenta solucionar o problema com a preocupação de não prejudicar o meio ambiente e nem o dono da fábrica, está demonstrando a relação de reciprocidade que precisa existir entre homem-ambiente. Assim, para Chakur *et al* (1998), ao tematizar a situação, o indivíduo está considerando as hipóteses possíveis, antecipando as medidas a serem tomadas.

Para a história da poluição do rio, selecionamos alguns exemplos que revelam outras características do nível III.

(É certo ou não jogar pneus e garrafas na água?) *Não, porque vai poluir os rios, né?* (O que acontece quando se joga sujeira na água?) *Você vai matar os peixes, vai acabar com o ciclo vital deles.* (Isso prejudica alguém?) *Sim, porque se o pescador pescá e comê um peixe que está doente, ele também poderá ficar doente e até morrer.* (Então, quando a gente joga sujeira na água prejudica os peixes?) *Os peixes e também os seres humanos, porque alguém pode beber daquela água e ficar doente* (Danilo, 13;3).

Para Danilo, as atitudes para com o meio ambiente transcendem tempo e espaço, podendo prejudicar o ciclo vital de uma determinada espécie. E quando se prejudica uma determinada espécie, todos são prejudicados.

Em outro exemplo, percebemos uma *visão integrada* da importância da água:

(O que acontece quando se joga sujeira na água?) *A água fica suja. (Isso prejudica alguém?) Prejudica muita gente! (Quem?) Ah... se for... tipo nas favelas em São Paulo... tem muita gente que usa os riosinhos... que nem lá no nordeste também. Antigamente, eles usavam pra lavar roupa, ainda eles usam pra pegar água. Então, eles podem ficar com uma infecção, doenças...* (Aline, 15;5).

Para Aline, as conseqüências e repercussões da poluição da água não são mais locais e pontuais.

No exemplo seguinte, Mariana também ressalta a importância do respeito para com o meio ambiente e a relação de reciprocidade entre homem-ambiente; quando há desrespeito, nós, seres humanos, somos os mais prejudicados.

(Quem sai prejudicado nessa situação?) *Os animais, os humanos ...quem beber da água. Todo mundo pode beber da água. (Você acha que todo mundo fica prejudicado da mesma maneira?) Não, eu acho que não. (Por quê?) Os que sai mais prejudicado são os seres humanos, porque eles precisam da água pra regar as plantações. Se não tem água pra regar as plantações, não vai ter os alimentos pro povo comer, nem água pra beber. A gente não vai ter higiene. Que não vai ter lugar pra gente tomar banho!* (Mariana, 14;0).

Para Mariana, provavelmente, o respeito do homem para com o ambiente é fundamental na relação recíproca entre homem-ambiente, assim como a nossa existência.

Mariana, no exemplo abaixo, deixa claro que uma indústria é útil, pois sem ela não temos como fabricar algumas coisas, mas não é certo para isso prejudicar, no caso, a água. A água é um bem de todos!

(Você me falou que se for uma indústria, então ela sabe que não pode jogar, então precisa ter uma multa. Mesmo ela tendo a multa, você sabe que tem empresa que é assim... mesmo tendo a multa ela paga a multa e continua fazendo) *Eu acho que deveria fechá, porque tá prejudicando. Porque mesmo que tá ajudando a população. Mas mesmo assim, ela tá prejudicando. Não pode isso, porque todos necessitam da água. (Quando você fala que está ajudando, está ajudando como?) Por exemplo, ele tá industrializando um produto que as pessoas necessitam, só que da mesma forma ele tá poluindo os rios que as pessoas necessitam pra bebê água, tal, fazê a higiene. Acho assim, que deveria fechá por um tempo até ele se conscientizá. (A necessidade maior é o que a fábrica está produzindo ou a água?) A água.*

Nos próximos exemplos, Mariana e Aline recorrem à *denúncia formal* (não mais pessoal), para solucionar o problema da poluição do rio. Mas o problema não é só governamental, é de todos, pois a população também tem que ajudar. A visão do problema para Mariana e Aline integra elementos de naturezas distintas, pois tanto o governo quanto a população têm responsabilidades para com o meio ambiente. Para Chakur *et al* (1998), a

integração de elementos distintos assinala que a criança deixa de ter uma visão polarizada ou parcial do problema apresentado.

(O que você acha que é preciso que as crianças façam?) *Eu acho que ela devia contar para os seus pais ou para a sua professora, para sua professora contá para um órgão público. Para fazê alguma coisa. (Então, você acha que quem tem que fazer alguma coisa é um órgão público?) Ao mesmo tempo a população junto. (Ao mesmo tempo?) Porque não adianta o órgão público fazê alguma coisa e as pessoas desfazê o que eles tão fazendo (Mariana, 14;0).*

(O que você acha que é preciso que as crianças façam?) *Ah...eu acho que elas precisam tomar uma iniciativa, né? Comunicar alguém o que tá acontecendo. Pedir para que vão lá e retirem. Se continuarem, pra alguém tomá uma decisão contra essas pessoas que estão jogando. (Quem você acha que eles deveriam comunicar nesse caso?) Eu esqueci o nome de quem limpa... Eles deveriam fazer um mutirão (Aline, 15;5).*

Na história sobre o corte de árvore, Mariana novamente volta a demonstrar a questão do tempo como sendo um fator importante para o respeito ao meio ambiente.

(O que você acha dessa situação?) *Acho assim, que eles devia fazê o campinho em outro lugar, deixa a árvore lá. (Mas não tinha outro lugar). Eles deviam se adaptá com aquela árvore, porque a natureza demora muitos e muitos anos prá construí e o homem vai lá e em alguns segundos destrói. Não é certo (Mariana, 14;0).*

Danilo em seu depoimento introduz elemento do sistema político e social para a solução do problema, o governo.

(Então, que solução você daria para essa situação?) *Bom, a melhor solução seria o governo fazer uma área de lazer para essas crianças brincarem e não ficarem na rua. (E você? Se você fizesse parte do grupo de crianças que queria arrumar o campinho, o que gostaria que fosse feito?) Pelo governo? Bom, gostaria que o governo pegasse uma certa área e naquela área fazia campo de futebol, parquinho... para que as crianças pudessem brincar, né? Seria como uma área de lazer, né? (E como você acha que o governo faria isso?) Bom, você tem que falar com o prefeito da cidade, aí o prefeito fala com o governador do Estado pra ver se eles conseguem fazer essa área de lazer.*

Danilo parece compreender que algumas questões envolvem muito mais do que a vontade em querer fazer algo. Estas questões dependem de outras esferas, como o poder público. Segundo Delval (1994), as crianças entendem as relações entre diversos sistemas e falam sobre o que é possível, revelando diversas possibilidades hipotéticas. Para Chakur *et al* (1988), recorrer ao poder público é fazer uma denúncia formal, ou seja, procurar um meio institucionalizado para garantir os direitos.

Considerando os depoimentos do nível III e a seqüência verificada até então, pensamos que poderia haver um nível IIIb ou até mesmo um quarto nível, superior aos demais, não detectável pelas histórias escolhidas, em que as explicações mostrassem relações mais complexas, tais como as do nível III, porém com posicionamento mais crítico que leve em conta relações tão



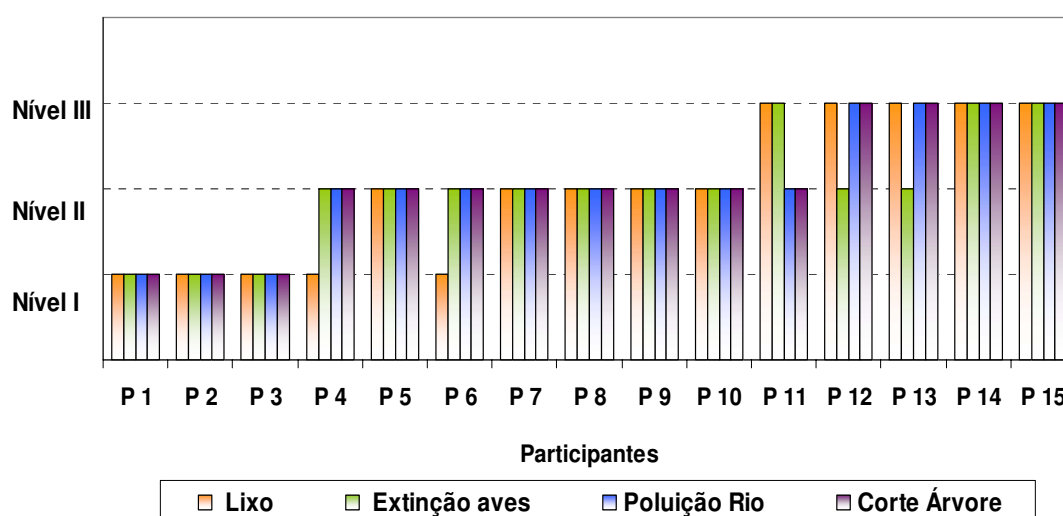
distantes quanto, por exemplo, comportamento observável de consumo e desequilíbrio físico do planeta, tal como o efeito estufa.

Devemos considerar que as próprias situações colocadas nas histórias não dão margem ao aparecimento de depoimentos desta natureza, mas essa é uma hipótese que deve ser levantada e, possivelmente, investigada futuramente.

Para analisarmos, de modo mais geral, a noção de respeito ao meio ambiente, agrupamos os resultados obtidos das histórias sobre o meio ambiente. Dessa forma, podemos comparar os níveis encontrados para cada história. Para isto, procedemos conforme o agrupamento das noções da moralidade. Os participantes foram ordenados conforme a idade em ordem crescente, em P1 é a criança mais nova e P15 a mais velha.

Como a nossa intenção é a classificação geral, é importante sabermos em qual nível a criança se encontra em cada história.

**Gráfico 5: Distribuição dos participantes nos níveis em cada história.**



Ao analisar o gráfico 5, percebemos, assim como no desenvolvimento da moralidade algumas *décalages* (defasagens).

Para buscar dados complementares sobre o respeito ao meio ambiente, depois de terminada a entrevista em que utilizamos o método clínico, fizemos à criança outras perguntas, como: O que é respeitar o meio ambiente? Quando se desrespeita o meio ambiente, o que acontece? Isso prejudica alguém? O que é preciso fazer para que o meio ambiente seja respeitado?

Apresentaremos a seguir alguns depoimentos das crianças e adolescentes sobre essas questões, que serão comentados a partir das concepções de “meio” encontradas por Astolfi *et al* (1987 *apud* YUS RAMOS, 1989), citadas no capítulo III da presente pesquisa.

Para Catarina (6;3), Lucas (7;2) e Juliana (8;3), respeitar o meio ambiente é:

*“É não jogá coisa no chão, não jogá pneu no rio”* (Catarina, 6;3).

*“Respeitá os lugares que você vai [...], a mãe, o pai e avó”* (Lucas, 7;2).

*“É não jogar lixo, porque prejudica o meio ambiente e também limpá quando vê uma sujeira”* (Juliana, 8;3).

Esses exemplos seguiriam a concepção de *meio-coisa*, em que a criança percebe o ambiente como um todo global e todos os seus elementos não podem ser separados.

Para Leandro (6;0); Rodolfo (10;2) e Amanda (10;5) respeitar o meio ambiente apresenta uma visão harmoniosa:

*É cuidar das árvores, cuidar da natureza [...] dos frutos que vem dessa árvore, dessa planta, das flores [...], porque às vezes dessa árvore dá um caju ou dá uma manga e os animaizinhos, como o macaco, eles adoram caju (Amanda, 10;5).*

Leandro e Rodolfo dão exemplos de cadeia alimentar:

*Eu sei o que é cadeia alimentar [...] é quando a gente mata alguma coisa pra comê, mas a gente não tem alimento, aí eles mata. (Pode matar?) Pode matá senão vai morrer de fome, não tem nenhum alimento (Leandro, 6;0).*

Esses exemplos podem ser traduzidos como uma concepção de *meio-harmonia*, em que cada coisa ocupa o seu lugar apropriado e o equilíbrio é natural.

Para Artur (7;10), Fernando (11;0) e Gabriela (11;5) respeitar o meio ambiente e´ respeitar os lugares, a cidade, não jogar sujeira no rio, não poluir, não cortar as árvores:

*A gente deve cuidar do que tem [...], porque cada um tem uma coisa no meio ambiente e a gente tem que respeitá aquela coisa (Artur, 7;10).*

Para Gabriela, respeitar o meio ambiente é “*Jogar lixo no lixo! No lixo e depois no lixão*”. E quando a questionamos sobre o que é o meio ambiente, responde que é “*a natureza [...] as árvores, os rios, os lagos....*”

Essas concepções podem corresponder com a de *meio-componentes*, pois o meio é um conjunto de componentes que se constituem em partes que não exercem influência direta nos seres vivos.

Para Henrique (11;2), Danilo (13;3), Mariana (14;0) e Aline (15;5), respeitar o meio ambiente é:

*Não poluir os rios, não cortar as árvores, não matar os animais.... respeitá o lugar que nós tamos, onde nós vivemos (Mariana, 14;0).*

Quando questionados sobre o desrespeito ao meio ambiente, eles acham que

*Tinha que ter uma lei, né? De quem desrespeitasse teria algum, algum castigo a pagar (Henrique, 11;2).*

*Eu acho assim, que deveria ter mais campanha, mais anúncio pra preservar o meio ambiente. Porque tá meio parado, né? Essa coisa de meio ambiente. Porque muitas vezes fazem na escola (campanhas). As crianças falam pros pais, assim... vai indo, vai saindo a notícia. Aí eles vão se conscientizando, porque no futuro ainda precisa da natureza, o meio ambiente ainda...nós precisamos (Mariana, 14;0).*

A concepção de meio para esse grupos de adolescentes correspondem ao de *meio-fatores*, em que o meio é definido por um conjunto de fatores que se relacionam entre si, supondo a noção de interação.

Para Eduarda (13,2) e Marcos (15;6), respeitar o meio ambiente é cuidar das plantas, dos pássaros, não poluir e não desmatar. Mas as justificativas apresentadas por eles são diferenciadas, porque ao se desrespeitar o meio

ambiente estamos prejudicando a nós mesmos e este fato pode interferir na vida de outros seres vivos, considerando as particularidades de cada ser vivo:

*Tá (prejudicando), nós mesmo... porque num ambiente poluído não tem vida" [...] (Para se respeitar o meio ambiente deve-se...) Não derrubá as árvores, se fizé desmatamento plantar novas árvores. Na fábrica tem que ser exigido o filtro, pra poluição do carro também... a poluição dos rios tem que dar... as pessoas que jogam lixo no rio tem que dar uma punição pra eles. (...) Dar uma palestra em indústrias e fábricas assim e falá que prejudica você fazendo aquilo lá, né? Jogando sujeira no rio... a fumaça...poluindo acaba com o mundo, né? Falá pra eles pra vê se eles tomam consciência" (Marcos 15;6).*

A concepção de *meio-biorrelativo* faz correspondência com os depoimentos desses adolescentes, visto que, para essa concepção, o meio não pode ser considerado isolado dos seres vivos, isto porque o meio responde às necessidades próprias de cada ser vivo.

As definições de meio apresentadas pelas crianças e adolescentes podem estar fundamentadas nas informações recebidas na escola. Não podemos afirmar com certeza se se trataria de crenças sugeridas, ou seja, aquelas em que "a criança se esforça para responder, mas a pergunta é sugestiva, ou procura agradar ao examinador sem apelar à sua própria reflexão" (PIAGET, s/d, p. 12), trabalhadas pela escola e, sim de como as crianças estariam organizando e repassando essas informações.

As crianças menores consideram o meio como um sistema harmonioso em que "cada ser tem seu meio apropriado" (ASTOFLFI *et al* 1987 *apud* YUS RAMOS, 1989) e qualquer interferência do homem pode ser vista como

negativa, além de apresentar características imediatistas, enquanto os maiores privilegiam a interação e as particularidades da questão, bem como antecipam as consequências futuras.

## **2. Apreciação crítica dos dados**

Resumindo o que constatamos na presente pesquisa, comprovamos que existe um desenvolvimento no que se refere à noção de respeito ao meio ambiente que é central no que chamamos “moral ecológica”, visto que as crianças menores justificam os seus depoimentos com explicações menos elaboradas e sem a preocupação com as consequências futuras das ações produzidas nesse meio, enquanto os adolescentes conseguem perceber vários elementos e suas inter-relações que envolvem a situação apresentada. De acordo com os depoimentos das crianças e dos adolescentes, pudemos estabelecer três níveis no desenvolvimento da moral ecológica.

No **nível I**, encontramos os depoimentos das crianças menores da amostra. Percebemos neste nível a centração em aspectos físicos do ambiente, como a limpeza, a beleza e a harmonia entre os elementos que compõem a natureza. Lembramos que a centração é um traço característico do estágio pré-operatório, cujo pensamento se guia pela percepção. A visão de que no ambiente cada coisa tem o seu respectivo lugar e que não podemos alterar isso é a característica predominante deste nível. Por não conseguirem avaliar a consequência de um ato, ao se depararem com os problemas apresentados nas histórias sobre o meio ambiente, as crianças negam ou evitam tais problemas, tentando aproximá-los ao que lhes é mais familiar e,

assim, suas justificativas apóiam-se no que é mais imediato e objetivo. A interação homem-natureza está pautada em uma relação exterior, em que a criança obedece às imposições do adulto, predominando a moral heterônoma.

Respeitar o ambiente para a criança desse nível parece não fazer sentido, como apontado por Battro & Costa (1977). Não há impedimento para que a criança não queira cortar uma árvore para poder fazer o que lhe interessa no momento: brincar no campinho de futebol. Segundo Gómez Granell (1988 *apud* Yus Ramos, 1989), as crianças pequenas consideram que o homem utiliza o meio conforme as suas necessidades, sem prever as conseqüências de suas ações.

No **nível II**, encontramos nos depoimentos das crianças e dos adolescentes traços característicos do nível anterior, principalmente no que se refere a um ambiente harmonioso, mas percebemos que há um início de compreensão de processo e antecipação das conseqüências dos atos cometidos para com o meio ambiente, o que modifica as justificativas apresentadas para as situações das histórias. A criança começa a buscar explicações mediante situações que conhece, recorrendo a analogias. Para solucionar o problema colocado, tenta fugir do que é familiar, mas ainda não consegue estabelecer uma relação coerente com os elementos apresentados, centrando-se em um dos pólos do problema e apresentando a solução de compromisso como maneira mais adequada para resolver um conflito. Vale lembrar que a solução de compromisso se refere a uma compensação incompleta da perturbação que se interpõe ao equilíbrio cognitivo em geral. Percebemos, também, que neste nível existe um início de autonomia, pois a criança demonstra saber o que é justo para com o meio ambiente, mas entre a

justiça e a obediência ao adulto, prevalece ainda a obediência. Dessa forma, o respeito ao meio ambiente ainda é exterior e, quando existe o desrespeito – violação a uma regra estabelecida -, a melhor forma para se restabelecer a ordem são as sanções por reciprocidade, ou seja, aquelas em que há uma proporcionalidade entre a falta e a punição. Portanto, devido aos aspectos intelectuais e morais presentes no raciocínio da criança, a interação homem-natureza fica caracterizada por relações pontuais e locais e o homem é visto como o principal agente modificador do ambiente.

Nossos dados corroboram os apresentados por Battro & Costa (1977) sobre a responsabilidade ecológica, quando os autores consideram que a proibição adulta legitima a regra de “não pisar na grama”, demonstrando que a norma é exterior à criança. Na presente pesquisa, isso fica evidente quando as crianças dizem que algumas coisas não podem ser feitas, porque *“minha mãe falou”, “aí um dia o policial foi lá e falou”, “tem que avisá a polícia”*.

Neste nível, o imediatismo ainda é presente e a modificação do ambiente pode causar catástrofes e desajustes, como salientado por Gómez Granell (1988, *apud* YUS RAMOS, 1989). As crianças da presente pesquisa acham que, interferindo na natureza, “ela pode acabar”, “vai acabar a vida”.

Também tentam explicar as situações de uma forma mais complexa e, como ainda não conseguem, pois têm dificuldade em analisar vários aspectos da situação, pautam-se em explicações analógicas, como encontrado também por Gómez Granell.

No **nível III**, as respostas dos adolescentes são mais elaboradas e as justificativas apresentadas não se apóiam mais no que é observável. Os adolescentes são capazes de coordenar diferentes perspectivas de uma



situação, introduzem elementos do mundo social, levantam hipóteses sobre o que é provável que aconteça quando não se respeita o meio ambiente, o que se conforma ao raciocínio hipotético-dedutivo do período das operações formais. Respeitar o meio ambiente não é mais obedecer à imposição exterior representada por uma regra ou uma figura adulta, mas um dever interno que caracteriza o que é melhor para todos. São a cooperação e o respeito mútuo que direcionam a interação homem-meio ambiente e a relação de reciprocidade é vista, a médio ou a longo prazo, como uma consequência do ato praticado e que pode prejudicar outras pessoas, bem como outras espécies.

Não estamos considerando a reciprocidade apenas como uma relação com o meio ambiente físico. Lembramos que meio ambiente para nós abrange os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos. Por outro lado, se tomarmos a reciprocidade também na interação com o meio físico podemos pensar em um retorno que pode haver desse ambiente físico em resposta a um ato praticado nesse âmbito.

Evidentemente, não estamos pensando em uma relação de mutualidade consciente, o que significaria conferir traços humanos, subjetivos, a elementos não-humanos.

De acordo com Battro & Costa (1977), a criança entende a razão da norma e a consequência da sua transgressão. Dessa forma, a regra é internalizada e a moral decorrente é a autônoma.

As consequências de um ato, característica presente nos depoimentos dos adolescentes, ganham uma elaboração mais complexa. No nível anterior, as tentativas de relacionar as ações e suas consequências resultavam em

interações pontuais e locais que, na verdade, não modificavam muito as situações apresentadas. Neste nível, a complexidade da interação transcende o tempo e o espaço.

Para Gómez Granell (1988, *apud* YUS RAMOS, 1989), a criança começa a estabelecer e compreender, além das relações atuais e presentes, as relações possíveis. Portanto, os elementos não são analisados isoladamente, o que caracteriza a ampliação da interação homem-natureza.

Conforme mostram os dados, existe um desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente. As histórias apresentadas para as crianças e os adolescentes, que nos possibilitaram estabelecer esse desenvolvimento, tinham focos diferentes: a coleta de lixo, o risco de extinção de aves, a poluição de um rio e o conflito entre cortar uma árvore ou ter um lugar para brincar.

Dessas histórias, duas apresentam um conteúdo que é trabalhado com certa frequência pela escola: a coleta de lixo, na tentativa de ensinar que o ambiente deve ser limpo e que é importante a reciclagem; e a poluição de um rio, que busca esclarecer a importância da água, a sua utilidade, que não devemos poluí-la, entre outros.

Se a escola trabalha com esses conteúdos, por que as respostas das crianças com relação a essas duas histórias não apresentam um nível de desenvolvimento mais avançado do que o verificado nas demais histórias?

Entendemos que a informação por si só não propicia o desenvolvimento. É necessário que a criança possua estruturas mentais capazes de assimilar as informações recebidas. Essas estruturas mentais se diferenciam no decorrer do desenvolvimento e as crianças criam hipóteses sobre um determinado assunto. É isto que elas nos revelam em seus depoimentos, o que elas conseguem

elaborar com as informações recebidas e com as estruturas mentais de que dispõem.

Dessa forma, não podemos negar a importância do desenvolvimento das estruturas mentais, como também não podemos negar a relevância das informações transmitidas na escola, ou seja, será mediante a interação entre o sujeito e objeto que o conhecimento e as atitudes morais se construirão, bem como as hipóteses elaboradas pelas crianças seguirão a um nível cada vez superior.

Nos dados apresentados na presente pesquisa, percebemos que a maioria das respostas das crianças e dos adolescentes para solucionar os problemas da relação homem-natureza busca explicações em fatos conhecidos por elas e suas propostas de enfrentamento são pontuais e locais; e no que se refere ao fator tempo, se estabelecem a curto prazo, características do nível II da noção de respeito ao meio ambiente.

Podemos dizer que nossos dados correspondem aos encontrados por Carvalho *et al* (1999), pois a impossibilidade de contextualização dos conteúdos apresentados dificulta o processo cognitivo e, conseqüentemente, o avanço ao nível posterior. Sobre essa questão, os autores acrescentam que os conteúdos trabalhados, na maioria das vezes, apresentam mais aspectos emocionais (afetivos) e subjetivos do que uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo e com as informações científicas. Muitas vezes, por não terem um aprofundamento teórico sobre o tema, os professores buscam a sensibilização para atingir a conscientização.

A falta de informação faz com que o conteúdo seja trabalhado mediante “slogans”.

Os “slogans” e a “visão harmoniosa” do ambiente (estética) foram encontrados na sua maioria nos depoimentos das crianças menores, nível I. Alguns resquícios desses aspectos foram observados do nível II, mas, como ressaltado nas características desse nível, essa visão que é imediatista vai sendo suplantada pela idéia de processo temporal.

Dessa forma, a preocupação com um ambiente limpo, bonito, agradável pode ser encontrada nos três níveis, o que modifica são as justificativas para que esse ambiente continue da mesma forma, Enquanto para os menores é quase um imperativo, para os maiores é uma consequência das atitudes do homem para com o meio ambiente.

Podemos ressaltar que a dificuldade em contextualizar a temática ambiental é muito grande e as próprias histórias elaboradas para a presente pesquisa são pautadas em aspectos pontuais: coleta de lixo, extinção, desmatamento e poluição. Mas devemos lembrar que a nossa intenção era analisar o desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente e perceber nos depoimentos das crianças a amplitude das consequências ambientais no tempo e espaço, bem como suas propostas para os problemas apresentados.

Portanto, podemos dizer que as nossas histórias, juntamente com o método clínico, nos possibilitaram trabalhar com aspectos pontuais que fazem parte dos blocos de conteúdos dos PCN (1997; 1998) sob os tópicos Ciclos da Natureza (1997) ou Natureza Cíclica da Natureza (1998); Sociedade e Meio Ambiente; Manejo e Conservação Ambiental. Isto porque o que se pretende é que esses aspectos pontuais sejam trabalhados de maneira que a criança e o adolescente percebam que “pequenos gestos podem ultrapassar limites temporais e espaciais: como, às vezes um simples comportamento ou fato local

pode se multiplicar ou se estender até atingir dimensões universais” (BRASIL, 1997b, p. 78).

Em nossos dados percebemos a tentativa de contextualização por parte dos adolescentes quando relatam que o problema da água pode ganhar amplitude maior que a relação local, como no exemplo do depoimento de Aline (15;5):

*(O que acontece quando se joga sujeira na água?) A água fica suja. (Isso prejudica alguém?) Prejudica muita gente! (Quem?) Ah... se for... tipo nas favelas em São Paulo... tem muita gente que usa os riozinhos... que nem lá no nordeste também. Antigamente, eles usavam pra lavá roupa, ainda eles usam pra pegá água. Então, eles podem ficar com uma infecção, doenças....*

Um outro exemplo pode nos remeter a um indício de preocupação com o desenvolvimento sustentável:

*(Você me falou que se for uma indústria, então ela sabe que não pode jogar, então precisa ter uma multa. Mesmo ela tendo a multa, você sabe que tem empresa que é assim... mesmo tendo a multa ela paga a multa e continua fazendo) Eu acho que deveria fechá, porque tá prejudicando. Porque mesmo que tá ajudando a população. Mas mesmo assim, ela tá prejudicando. Não pode isso, porque todos necessitam da água. (Quando você fala que está ajudando, está ajudando como?) Por exemplo, ele tá industrializando um produto que as pessoas necessitam, só que da mesma forma ele tá poluindo os rios que as pessoas necessitam pra bebê água, tal, fazê a higiene. Acho assim, que deveria fechá por um tempo até ele se conscientizá. (A necessidade maior é o que a fábrica está produzindo ou a água?) A água (Mariana, 14;0)*

Acreditamos que esses aspectos pontuais são analisados diferentemente pelas crianças, ou seja, dependem das estruturas mentais de que dispõem em um determinado momento, mas, como já ressaltado, a informação não pode deixar de existir.

Nesses exemplos dos adolescentes, não temos especificados os conceitos de diversidade socioambiental – como a água pode ser utilizada por alguns tipos de sociedade e nem o de sustentabilidade, mas existem elementos que indicam a formação desses conceitos.

Será que apenas a contextualização que se faz necessária para a temática ambiental é capaz de formar conceitos?

Poderíamos ressaltar que os trabalhos apenas com fatos pontuais poderiam dificultar o desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente e, conseqüentemente, atitudes “ambientalmente corretas”.

Mas o papel da escola não pode ser apenas de contextualizar, pois, para a formação de conceitos, é necessária também a generalização, ou seja, a criança deve generalizar o que abstraiu para outras situações.

Em nossa experiência docente, colhemos alguns exemplos em que foi possível perceber o reforço da heteronomia, bem como situações em que a resolução de problemas foi imediatista.

Em uma escola havia uma amoreira com muitos frutos e todos os dias na hora do intervalo as crianças se dirigiam até a árvore para apanhar amoras. Essa situação causava alguns transtornos, pois, devido ao grande número de crianças que ficavam ao redor da árvore, ocorriam brigas, além das crianças mancharem o uniforme escolar ao comerem a fruta.

A direção da escola, sem titubear, mandou que cortassem a árvore, pois dessa forma não haveria mais problemas. Percebemos que a resolução do problema por parte da direção da escola foi completamente imediatista, sem considerar a complexidade da questão de se cortar uma árvore. Essa atitude extremada pode ser entendida pela criança que diante de qualquer problema basta eliminá-lo ou negá-lo, sem levar em conta quem ou o que estamos destruindo.

Tal atitude demonstra, também, o quanto o homem é responsável pelas modificações das paisagens, talvez porque dialogar e explicitar a importância das relações sociais que envolvem a natureza seja mais complicado.

Sem a intenção de comparar a atitude da direção com os níveis por nós estabelecidos, gostaríamos de lembrar que o imediatismo e a negação do problema – cortar a árvore – assim como a dificuldade de coordenar pontos de vista – como manter a árvore e as crianças em um mesmo ambiente, evidenciando todas as questões que envolvem essa situação – são características de um pensamento mais elementar.

Podemos citar o exemplo do depoimento da criança que não percebeu problema algum em cortar a árvore, pois dessa forma ela poderia brincar.

Se pensarmos que, nos termos empregados por Piaget, como nos lembra Chakur *et al* (1998, p. 84), a resistência em perceber e aceitar o conflito forçando a assimilação ao que é familiar, normal ou natural pelo indivíduo, de maneira que a situação mantenha a harmonia, é característica das crianças menores, como poderíamos pensar em um desenvolvimento tendo como expectativa o pensamento superior, se os que deveriam proporcionar condições para isso demonstram justamente o contrário?

Isso nos remete novamente à citação de La Taille (1996, p. 157) de que “a educação pede plena e complexa formação daqueles que por ela são responsáveis” e, que, de acordo com os resultados de Vinha (2000), somente com a possibilidade de conhecer e refletir sobre a teoria e a prática é que os professores conseguem atuar de maneira mais significativa na sua prática pedagógica.

Portanto, acreditamos que não apenas os professores devam conhecer e refletir sobre o desenvolvimento infantil e outras questões que envolvem a educação, mas todos aqueles que fazem parte da instituição escolar.



**À GUIA DE CONCLUSÃO: MORAL  
ECOLÓGICA, MORALIDADE E EDUCAÇÃO  
ESCOLAR**

Com a presente pesquisa pretendíamos estudar se a construção do respeito ao meio ambiente é solidária ao desenvolvimento da moralidade. Os dados parecem indicar que há dependência da construção da moral ecológica com relação à moralidade de modo geral estudada por Piaget (aqui representada por regras, mentira e justiça). Tratamos a moral ecológica como uma “especialização” da moralidade, visto que as noções ou os elementos da aquisição da moralidade encontram-se presentes na moral ecológica, mas esta apresenta alguns elementos específicos para o campo do respeito ao meio ambiente, como são as relações lineares que aparecem em crianças menores, quando acreditam que o homem é o principal agente modificador do meio ambiente, relações estas que são sucedidas por uma relação de interdependência homem-natureza.

Isto não quer dizer que haja estruturas mentais específicas para a consciência do respeito ao meio ambiente, ou seja, na sua forma, a moral ecológica acompanha o desenvolvimento da moralidade, quando esta se aplica, então, ao tema do meio ambiente.

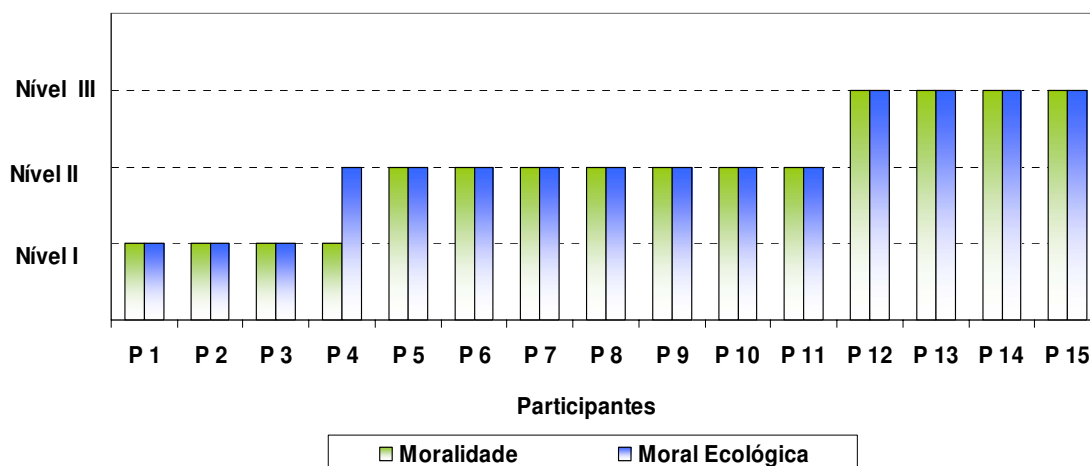
Podemos dizer que as questões que envolvem a moralidade vão sendo assimiladas e acomodadas para melhor se adaptarem às necessidades específicas que o respeito ao meio ambiente supõe. Isso porque, como já apresentado, respeitar o meio ambiente requer informações sobre o meio físico (ou natural) (água, solo, flora, fauna) e meio social (fatores políticos, econômicos, sociais).

Dessa forma, podemos afirmar, mediante a análise dos dados apresentados, que a nossa hipótese foi confirmada: a construção da noção de

respeito ao meio ambiente é realmente solidária ao desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Isso pode ser melhor visualizado no gráfico 6, que mostra a existência da relação entre o desenvolvimento da moralidade e a moral ecológica, visto que apenas o depoimento do participante P4 de nossa pesquisa encontra-se no nível I no que se refere à moralidade e no nível II quanto à moral ecológica.

Novamente, gostaríamos de lembrar que podemos encontrar defasagens no desenvolvimento de qualquer noção, pois a interação que a criança estabelece com o objeto de conhecimento ou com um determinado tema pode representar significativa influência no desenvolvimento em questão.

**Gráfico 6 : Relação entre moralidade e moral ecológica.**



Isso demonstra que a construção da noção de respeito ao meio ambiente obedece a um desenvolvimento psicogenético que é solidário ao desenvolvimento da moralidade, pois se fundamenta nos mesmos elementos

constitutivos – respeito, regras, justiça, solidariedade, autonomia, liberdade, reciprocidade, cooperação, intencionalidade.

Portanto, a aquisição da moral ecológica tem uma dimensão psicogenética e é fundamentada, principalmente, na noção de respeito que, no início do desenvolvimento, é *unilateral* e que é sucedida pelo *respeito mútuo*.

Mas como falar de respeito mútuo com o meio ambiente, visto que o ambiente não é capaz de estabelecer relações recíprocas com o homem? Como entender essa interação?

Para entendermos essa questão, devemos novamente retomar que por meio ambiente entendemos não apenas os aspectos físicos (naturais), mas os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que envolvem toda a sociedade. Portanto, não existe uma relação recíproca, tal como empregada por Piaget, ou seja, uma relação de mutualidade entre homem e meio ambiente quando se trata dos aspectos físicos do ambiente, mas, mesmo assim, não podemos deixar de ressaltar que a solidariedade interna adquirida pelo homem e sua relação com o meio ambiente físico constitui-se em um pré-requisito para modificar o ambiente. Ou seja, a solidariedade interna e o respeito mútuo adquiridos pelo homem serão fundamentais no processo de adaptação do meio ambiente físico às interferências do homem e o resultado dessa adaptação favorece diretamente o homem.

Por outro lado, quando nos referimos aos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos do meio ambiente, estamos diante de relações interpessoais e sociais em geral, portanto, pautadas na reciprocidade tal como definida por Piaget, pois são relações de mutualidade e muitas vezes conscientes, mediadas pelo respeito e que interferem no ambiente social.

Na moral ecológica, além dos elementos da moralidade e a interação entre homem e a natureza, já ressaltados anteriormente, percebemos a presença de noções do domínio propriamente intelectual, como a causalidade, a temporalidade (que relaciona as conseqüências e as repercussões de um ato), e tipos de soluções de problemas, entre outros, que não correspondem diretamente aos juízos morais.

Acreditamos que a moralidade é o que fundamenta a moral ecológica e isso significa que, sem a aquisição da moralidade, o desenvolvimento da noção de respeito ao meio ambiente ficaria comprometido; mas, para dar conta das especificidades do meio ambiente, a criança e o adolescente recorrem a estruturas lógicas condizentes com o seu desenvolvimento.

Dessa forma, pensamos que a moralidade é condição necessária, embora não suficiente, para trabalhar com os mais variados temas educacionais, pois cada tema ou conteúdo possui as suas especificidades e por trás de cada tema ou conteúdo trabalhado pela escola estão as relações interpessoais, que dependem da moralidade, além das relações estabelecidas pelo próprio espaço da sala de aula. Por exemplo, como trabalhar a democracia, se as relações entre alunos e professores se pautam pelo autoritarismo? Como trabalhar a importância da água se na minha cidade eu não tenho problema nenhum a esse respeito e, portanto, o que eu tenho a ver com o problema do vazamento de óleo na água em um lugar tão distante da minha cidade?

Para dar conclusão ao presente estudo, consideramos importante, agora, ressaltar alguns aspectos da moralidade e da questão ambiental, tratando, igualmente, do que dizem os documentos oficiais da educação, para

depois discutirmos a relação entre moralidade e moral ecológica na educação escolar.

Em capítulos anteriores, dissemos que a interação estabelecida entre a criança e um ambiente que possibilite vivenciar situações de diálogo, respeito, regras, solidariedade, justiça, é importante para o desenvolvimento da moralidade.

Outra questão importante para tal desenvolvimento é destacar nessas situações de conflitos emergidos nas experiências das crianças aspectos mais intencionais de um ato do que aspectos objetivos.

Esses e outros aspectos e procedimentos são essenciais em uma educação que pretende ser também moral e não apenas intelectual.

O que a proposta educacional brasileira atual apresenta neste sentido?

No que se refere aos documentos que servem como referência para a Educação, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* ressalta a importância de proporcionar situações de diálogos e experiências mediante brincadeiras e jogos desde a Educação Infantil para que a criança possa trocar entre seus pares modos de agir, pensar e sentir (BRASIL, 1998b).

O mesmo documento salienta, também, outras situações que, a nosso ver, caracterizam princípios da construção do desenvolvimento moral segundo os referenciais piagetianos, como a coerência entre as sanções e as regras transgredidas, evitando as sanções arbitrárias; proporcionar um ambiente de trabalho em grupo, a fim de favorecer a cooperação e a troca de pontos de vista; a elaboração de regras claras, bem como o aprendizado de que algumas regras são passíveis de discussão e outras não.

Como nos lembra Vinha (2000), as regras que não são passíveis de discussão são princípios éticos que, na época de sua formulação, foram muito discutidos e hoje, por se constituírem princípios universais, não necessitam serem debatidos. Dentre esses princípios estão a justiça, a dignidade, a igualdade, o respeito, entre outros. Outras regras podem ser discutidas e negociadas, são os comumente chamados “combinados”.

No contexto escolar convivemos com esses dois tipos de regras, as negociáveis, como, por exemplo, combinar como serão as saídas para ir ao banheiro, e outras que não podem ser negociadas e sim lembradas quando houver necessidade. Macedo (1996) diz que as regras não negociáveis são necessárias, pois são obrigatórias, como escovar os dentes, lavar as mãos antes do lanche, pois são leis de boa saúde.

Especificamente no que diz respeito à prática pedagógica, além do diálogo e das regras, o referencial curricular propõe situações simples, como a organização de um espaço escolar que possibilite à criança auxiliar na distribuição de materiais que serão utilizados nas atividades, arrumar o espaço em que se farão as refeições, incentivando a cooperação.

Se pensarmos na criança de Educação Infantil, nos estudos de Piaget e na presente pesquisa, é simples concluir que essas crianças ainda não têm capacidade de descentração e que o egocentrismo está no auge do pensamento infantil. Dessa forma, ao se trabalhar com as regras, a cooperação, a troca de opiniões, não se deve ter em mente que as crianças seguirão fielmente tais condutas. É justamente por isso que o trabalho com regras é importante, pois, se queremos que o desenvolvimento da moralidade ocorra, é necessário propiciar essas condições de interação para que a criança

possa desenvolver estruturas mais complexas que a torne capaz de pensar em todas as relações que envolvem uma determinada situação.

Como constatado por Araújo (1996) em seus estudos sobre ambiente cooperativo realizado com crianças nessa faixa etária, elas apresentaram aceleração no desenvolvimento do juízo moral devido às trocas interpessoais, a possibilidades de organização da rotina e das regras a serem respeitadas pelo grupo.

Isso demonstra que a prática cooperativa dentro da escola, desde a pré-escola, pode favorecer significativamente o desenvolvimento da moralidade, repercutindo, também, na descentração. Quando falamos em práticas cooperativas, devemos sempre lembrar que são aquelas em que o professor possibilita tal cooperação, pois a criança por si só não irá colaborar espontaneamente com os demais, portanto, é necessária uma intervenção sistemática do professor nesse sentido.

Com relação ao Ensino Fundamental, o PCN Ética (1º e 2º ciclos) amplia a questão do desenvolvimento da moralidade com maior sistematização. Apresenta as dimensões psicológicas do desenvolvimento da moralidade em duas etapas – heteronomia e autonomia – e ressalta a importância das regras, justiça, solidariedade na educação, privilegiando o respeito mútuo como condição fundamental para tal desenvolvimento.

A questão da anomia – ausência de regras – não aparece no referido documento como uma etapa do desenvolvimento da moralidade. Faz-se um breve comentário sobre a anomia para justificar a importância do tema Ética. O documento ressalta, assim, a necessidade de valores comuns para o convívio social, negando o relativismo moral, ou seja, uma relativização das regras em



que cada um tem as suas, seguindo-as de acordo com o desejo individual, mas sem tratar a anomia como uma etapa que deve ser superada pela heteronomia e esta pela autonomia, concluindo, assim, o desenvolvimento moral.

Em nossos resultados, no que se refere à consciência das regras, houve o predomínio da moral heterônoma, em que as regras são sagradas e de origem adulta, bem como no estudo de Menin (1996), em que foi constatado que, para as crianças, a prática das regras é imitativa e egocêntrica e a consciência das mesmas, heterônoma.

Concordamos com Menin, mas acreditamos, também, que muitas situações vividas hoje no universo escolar se aproximam da anomia, ou seja, uma total ausência de regras e valores. Não podemos dizer que essa anomia segue os padrões característicos da etapa descrita por Piaget, pois consideramos que as crianças e adolescentes conhecem as regras e sabem o que podem ou não fazer, mas, como não existe nenhuma cobrança com relação aos atos praticados na escola, eles acabam não seguindo as regras escolares. Provavelmente, se houvesse a cobrança responsável dos atos pelas crianças e adolescentes, haveria o predomínio da heteronomia. Se essa cobrança fosse realizada mediante regras mais claras e discutidas em que se analisassem as conseqüências dos atos, seria favorecida a autonomia.

No que se refere à mentira, o PCN (1º e 2º ciclo) apresenta a definição para esta noção no “sentido ético”. Mentir significa “não dar uma informação a alguém que tenha direito em obtê-la” (BRASIL, 1997a, p. 81). Em nossa opinião, a mentira vai além da privação de um direito, pois ela interfere em algo interno: rompe com o elo de interação e confiança entre as pessoas. Nessa perspectiva, ampliam-se as considerações sobre o que está por trás da ação

de mentir, pois o direito pertence ao âmbito jurídico e é regulado institucionalmente, ou seja, obedece a condicionantes externos, enquanto a mentira faz parte dos âmbitos psicológico e moral, pois se liga diretamente à intenção, que é interna ao sujeito. É justamente a intenção que possibilita o desenvolvimento da moralidade. A intenção pode estar direcionada para uma atitude moral ou imoral, direcionando as ações morais, ou seja, aquelas em que se age de acordo com os juízos morais.

Se as crianças, como bem mostram os nossos dados, encontram-se na fase em que se privilegiam as conseqüências de um ato ou seu resultado material, é de fundamental importância que a intencionalidade seja ressaltada nas situações em que a mentira esteja presente.

Longarezi (2001) salientou em seu estudo sobre indisciplina um tipo de transgressão às regras que envolve valores éticos, como não mentir e não roubar. O que parece mais preocupante nos resultados que a autora apresenta é que, implicitamente, o corpo docente e a equipe técnica da escola não conseguem perceber a intencionalidade do ato de mentir e consideram a mentira ora como um comportamento indisciplinado, ora não-indisciplinado. Na opinião dos professores, a mentira não é considerada indisciplina, pois trata-se de um comportamento ligado a um desvio de caráter do indivíduo.

No que se refere à opinião dos alunos, que demonstram ser mais exigentes em seus julgamentos, a mentira é um comportamento não-indisciplinado quando se mente entre os próprios alunos, o que demonstra a moral heterônoma pautada no respeito unilateral.

Dessa forma, podemos concluir que a criança considera que não se deve mentir para um adulto, o que demonstra a coação adulta, segundo

Longarezi (2001), o que é corroborado por nossos resultados sobre a noção de mentira, pois, como ouvimos de uma criança, *“a mãe sempre fala que se falou mentira, sempre vai ser descoberto”*. É o predomínio da moral heterônoma.

No ambiente escolar, a criança está em interação não só com os professores e com outros alunos, mas com toda a equipe escolar. Assim, como esperar que a criança apresente um determinado julgamento sobre a mentira em meio a um cenário de opiniões tão discrepantes? É necessário que a criança estabeleça internamente uma relação entre o que se fala e o que se faz. Se quisermos formar cidadãos autônomos, a relação entre teoria e prática – “falar a mesma língua” – deve ser o primeiro passo, pois é justamente o conflito entre o discurso e a prática das regras sociais que constitui um dos fatores que dificulta o desenvolvimento da moralidade. Portanto, consideramos muito importante que todos os que trabalham diretamente com as crianças no contexto escolar tenham conhecimento sobre o desenvolvimento infantil para que os relacionamentos que se mantêm na escola não sejam orientados pelo senso comum, pois os professores são profissionais da educação e devem pautar suas atitudes em conhecimentos científicos, tendo consciência do por que se deve ter determinadas atitudes no universo escolar.

Os PCN (3º e 4º ciclos) apresentam a questão do desenvolvimento da autonomia como uma forma de posicionar-se em relação à sociedade e atuar na realidade presente, ou seja, busca-se pensar em uma ação educativa que privilegie os princípios democráticos, ressaltando que,

no convívio escolar, o aluno pode aprender a resolver conflitos em situações de diálogo, pode aprender a ser solidário ao ajudar e ao ser ajudado, pode aprender a ser democrático,

quando tem oportunidade de dizer o que pensa, submeter suas idéias ao juízo dos demais e saber ouvir as idéias dos outros (BRASIL, 1998a, p. 174).

A democracia, segundo Coutinho (1987), é um valor moral construído pela criança na sua relação com o outro e as relações democráticas dependem da cooperação e do respeito mútuo. A autora ressalta que a democracia ativa, ou seja, aquela em que se pode agir opondo-se à autoridade e com consciência da dificuldade dessa oposição, é muito difícil em uma sociedade capitalista como a que vivemos.

Devemos ressaltar que, em uma sociedade capitalista, privilegia-se o individualismo, o lucro rápido, o consumismo, elementos de uma relação em que não se leva em consideração o outro, ou seja, predominam elementos contraditórios com os ideais democráticos. Assim, temos um discurso educacional, político e social que coloca a democracia como um ideal a ser alcançado, mas a prática desses discursos é realizada mediante as características do modelo econômico vigente.

Acreditamos que essa dicotomia – discurso e prática – está presente na escola e influencia diretamente a prática pedagógica, pois, quais são realmente os valores que devem ser trabalhados na escola? Os valores universais, que foram ao longo da história discutidos e, por isso, não necessitam mais de discussão, ou esses que a sociedade vigente apresenta?

Se a escola quiser, realmente, trabalhar com valores universais, ela não pode reproduzir o modelo da sociedade capitalista atual.

Consideramos isso uma questão muito importante e que demonstra o quanto a profissão docente é fundamental no desenvolvimento do cidadão.

Percebemos que os referencias educacionais vigentes apresentam o desenvolvimento teórico sobre o tema – moralidade – visando à formação de cidadãos éticos e apresentam possíveis contribuições para que o professor e a escola possam atuar de maneira significativa para a construção da autonomia.

Portanto, esses documentos não se constituem em guias obrigatórios, seu próprio nome ressalta que são parâmetros, todos os professores têm conhecimento da sua existência, mas será que conhecem o seu conteúdo? Será que os PCN poderiam contribuir para a formação continuada do professor?

Os conteúdos apresentados no documento *Ética* ressaltam a teoria a partir do pressuposto de que todos os professores tenham algum conhecimento do que está sendo exposto, mas isso pode não condizer com a verdade. Dessa forma, será que o PCN *Ética* seria parâmetro para a atuação dos professores?

Como professora, tenho percebido algumas questões importantes a esse respeito, como a falta de conhecimento das fases do desenvolvimento da moralidade e das principais características de cada fase por parte dos professores. A moralidade, para muitos professores, está pautada apenas nos critérios de certo e errado, bem e mal. Além disso, constantemente, os professores ressaltam, em suas conversas informais, que essas questões são da esfera familiar. Portanto, essa omissão de responsabilidade dos professores quanto à orientação moral pode nos dar pistas sobre o que estaria ocorrendo para o predomínio da moral heterônoma entre os alunos, como constatado em nossos dados.

Nessa perspectiva, os PCN teriam muito mais a contribuir se fossem trabalhados de forma sistemática na formação continuada dos professores.

Como apresentado por Vinha (2000), depois que os professores de sua pesquisa tiveram a oportunidade de conhecer e refletir sobre a teoria e a prática do desenvolvimento moral, puderam refletir melhor sobre sua prática pedagógica, favorecendo de maneira mais efetiva o desenvolvimento em questão.

Isso foi possível devido ao curso de aperfeiçoamento proposto pela autora, mas, o que percebemos na prática das escolas em que trabalhamos, ao longo desses quinze anos de docência, é que as escolas colaboram e reforçam a moral heterônoma. Talvez isso aconteça pela falta de conhecimento do desenvolvimento da moralidade, como foi ressaltado por Menin (2000) ao comentar o trabalho de Shimizu (1998), em que esta autora constatou que os professores conheciam muito pouco das teorias psicológicas que poderiam auxiliar no desenvolvimento moral das crianças e que a moralidade tinha influências familiares e religiosas, isentando a escola da importância da formação moral. Esse fato faz com que a moralidade seja tratada no âmbito escolar de acordo com o senso comum, sem perceber a sua responsabilidade perante a questão.

Com relação ao cotidiano escolar, podemos citar, novamente, o exemplo da amoreira que foi cortada, porque as crianças ficavam durante o intervalo querendo comer seus frutos, o que ocasionava brigas, entre outras coisas.

A direção da escola, sem titubear, mandou que cortassem a árvore, pois dessa forma não haveria mais problemas. Esse tipo de atitude reforça não só a heteronomia, já que foi a autoridade máxima da escola que “ordenou” o que deveria ser feito, assim como resolveu o problema de forma extremada, levando em consideração apenas um pólo da questão, ou seja, resolveu a

situação sem analisar todas as particularidades que envolviam o ato das crianças. Não houve diálogo para tentar solucionar os transtornos causados, portanto, tal atitude não colaborou para que a situação fosse transformada em aprendizagem. As crianças ficaram sem interiorizar regras implícitas que poderiam e deveriam ser explicitadas, como: por que não se pode pegar as amoras? Por que não se pode manchar as roupas? Existe alguma maneira de apanhar as amoras sem que haja brigas? Quais seriam as soluções para este problema?

Em uma outra situação, no desentendimento entre duas crianças, uma delas, em um momento de raiva, usou a tesoura escolar para machucar um colega. Esse tipo de situação mostra o quanto se deve trabalhar com regras que não são negociáveis – não se deve agredir ninguém, pois é um princípio ético que envolve respeito. Para resolver a situação, a direção decidiu que as crianças não levariam mais tesouras para a escola e, quando as atividades pedagógicas propostas em sala de aula necessitassem do seu uso, estariam à disposição as tesouras da escola.

Assim como no caso da amoreira, foi feito um longo discurso sobre o que pode e não pode ser feito, que se deve respeitar os colegas, que algumas atitudes impensadas podem causar problemas sérios etc. Mas, com um discurso tão longo, a mensagem principal, no caso, a regra não negociável, acaba se dissolvendo entre outros tópicos da mensagem, perdendo sua força. No caso da tesoura, novamente, não foi dada a possibilidade para que as crianças analisassem conjuntamente o problema e elaborassem uma regra para o uso desse instrumento, que é comum e necessário nas atividades pedagógicas.

Esses são pequenos exemplos do cotidiano escolar que podem colaborar com a moral heterônoma e poderíamos citar muitos outros, como as ameaças constantes em chamar a direção para controlar comportamentos indisciplinados, os castigos que não têm nenhuma relação com o ato praticado pela criança – a suspensão, por exemplo. A exclusão momentânea do indivíduo do grupo a que pertence (a escola) pode ser vista sob dois aspectos: pode se tratar de uma sanção expiatória, em que a repreensão tende à reconstituição da ordem de maneira arbitrária, cuja única finalidade é proporcionar um sofrimento imposto e ressaltar a gravidade da falta. Isso porque, ao levar uma suspensão, a criança, provavelmente, enfrentará outros tipos de conseqüências estabelecidos pela família; o outro aspecto pode ser visto como um tipo de sanção por reciprocidade, em que a criança é privada, no caso, do convívio escolar, pois mostrou, mediante as suas experiências, que não soube se comportar e, portanto, o elo social foi rompido. O importante no caso da suspensão é como esta situação será conduzida. O primeiro aspecto da exclusão do grupo, a sanção expiatória, não ajuda em nada para que a criança sinta a necessidade interna de respeitar as regras, pois não existe a possibilidade do diálogo da situação vivenciada.

Na maioria das vezes, esse tipo de sanção é utilizado para que não haja reincidência do ato praticado, ou seja, é nitidamente uma sanção controladora da ordem. Sobre este fato, Piaget (1994, p. 167) ressalta que, “para muitos educadores, a punição, mesmo quando consiste em infligir um sofrimento qualquer e ‘arbitrário’, é apenas um meio preventivo destinado a evitar a reincidência”. É como se o professor ou a direção estivessem demonstrando de maneira concreta o que pode acontecer com aquele que desobedece.



Mas tentar manipular as situações para que os conflitos sejam evitados a qualquer custo não possibilita interações efetivas da criança com o seu ambiente, dificultando que elas possam refletir sobre os fatos acontecidos.

Nesse caso, poderíamos identificar nos exemplos apresentados dois aspectos importantes no que se refere ao desenvolvimento, ressaltados em uma outra oportunidade e em outra situação por Macedo (1996) e que pode servir-nos como exemplo: os aspectos *funcional* e *estrutural*.

O aspecto *funcional* diz respeito à possibilidade prática da regra, ou seja, as questões observáveis da situação. A criança teria que ter oportunidades de vivenciar as regras colocando em ação as *funções invariantes* da adaptação, segundo Piaget, *assimilação* e *acomodação*.

O aspecto *estrutural* está relacionado a uma estrutura do desenvolvimento que possibilita à criança responder a essas situações de maneira adequada, ou seja, ao estágio de desenvolvimento moral.

Somente a interdependência desses dois aspectos é que possibilitará a criança construir o desenvolvimento da moralidade coordenando os diferentes pontos de vista, bem como cooperando, analisando as particularidades das situações, ou seja, atuando com autonomia e chegando à conclusão de que algumas regras são negociáveis e que podem ser estabelecidas pelo grupo.

Nos exemplos mencionados, as crianças não tiveram essa possibilidade, sendo barradas no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem moral. Lembramos que, para Piaget, as noções morais devem ser pensadas mediante os aspectos moral e intelectual, considerando o paralelismo entre ambos. Portanto, não há como formar indivíduos moralmente ativos se aqueles que

são responsáveis pela sua educação são heterônomos (LA TAILLE, 1996) ou agem com heteronomia.

Percebemos que a escola privilegia a cultura imediatista, extremada, para que a ordem seja mantida. É como se ela não visse outros meios de se trabalhar com a transgressão das regras. Será que as regras elaboradas pela escola não estariam pautadas em uma vontade individual, em que as crianças tentam burlá-las, por não sentirem necessidade interior de cumpri-las, pois não as compreendem, como bem mostrou Menin (1996)?

Negar à criança possibilidades diversas de interação é negar-lhe os instrumentos necessários de organização e adaptação que são indispensáveis ao desenvolvimento que culminará nas operações formais de caráter lógico.

As mesmas considerações podem ser feitas quando nos referimos à Educação Ambiental.

Desde a década de 1960, os documentos que surgiram em torno dessa temática salientam a importância das práticas educativas, mas, devido à complexidade do tema, que envolve aspectos econômicos, políticos, sociais, valorativos e, a nosso ver, também cognitivos, foram concretizadas isoladamente mediante contextos pontuais, como lixo, poluição, desmatamento, etc.

Isso pode ser notado nos comentários de Carvalho *et al* (1999) de que a escola não apresenta uma sistematização no trabalho com a questão ambiental e os professores recebem poucas informações sobre como lidar com essa temática. As crianças reproduzem os fragmentos dos conhecimentos apresentados pelos professores, ou seja, reproduzem os contextos pontuais trabalhados pela escola.

Os autores (1999) ressaltam que a falta de informação e a descontextualização dos conteúdos fazem com que o trabalho educativo seja realizado mediante “slogans” ou “chamadas de atenção”.

Percebemos a questão do “slogan” nas respostas de crianças sobre o que seria respeitar o meio ambiente, como: *“Jogar lixo no lixo...”*, *“É não poluir, não desmatá...”*, *“Não poluir os rios, não cortar as árvores, não matar os animais”*, *“Prejudica o meio ambiente”*.

Esses “slogans” são apresentados também nos meios de comunicação, cuja finalidade apelativa é despertar no ouvinte o quanto a falta de respeito ao meio ambiente pode ser catastrófica. Uma criança nos diz: *“Ah...tá errado, porque não pode mexer na natureza, né? Porque se mexer, vai acabá...”*

Uma outra forma de apelação emocional pode ser exemplificada quando as crianças ressaltam a beleza estética da natureza, assim como mencionado por Carvalho *et al* (1999). Para nós, esse apelo foi caracterizado como uma visão harmoniosa do meio ambiente, em que cada coisa tem o seu lugar. Dessa forma, se a natureza é tão linda, a interferência do homem pode modificá-la e isso é visto como negativo pela criança.

As crianças menores privilegiam em seus depoimentos a estética do ambiente, o ambiente deve ser limpo e belo. Pensamos que essa característica mostra o quanto elas também gostam de um ambiente bonito e que isso deveria ser valorizado pela escola, pois muitas crianças não têm a possibilidade de ter essa estética valorizada por elas em suas casas ou bairros.

Em outra oportunidade (GOMES, 2002)<sup>5</sup>, ao pesquisarmos os valores estéticos com relação ao bairro, as crianças nos relataram que gostam do

---

<sup>5</sup> Trabalho de conclusão de curso já mencionado na introdução do presente estudo.

bairro em que moram e acham que nele existem lugares bonitos. Estes lugares estão relacionados a ambientes ligados à natureza, como praças, ambientes com pássaros e outros lugares que fogem da rotina diária, como locais para festas, em que são enfeitados e ficam bonitos. Isso comprova que as crianças levam a estética em consideração nos seus relatos e que, provavelmente, não se trata apenas de uma apelação emocional. Quem não gosta de um ambiente limpo e bonito? Da tranquilidade e beleza de uma paisagem natural?

Assim, ressaltamos que, ao considerar certos depoimentos de crianças menores como se situando no nível I, nós o fizemos por considerar que são um tipo de pensamento incipiente, pois não analisa as relações que envolvem toda a situação, apenas o estético e imediato.

As informações sobre o meio ambiente estão presentes nos conteúdos escolares e sua importância é salientada nos documentos elaborados como referenciais educacionais.

No que se refere à Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional, no volume “Conhecimento de Mundo” aborda o tema meio ambiente no tópico “Natureza e Sociedade”. O documento admite que as crianças constroem o conhecimento do mundo que as cerca por meio da convivência e experiência com o mundo natural e social. Em uma perspectiva piagetiana, podemos dizer que a referida construção ocorre mediante a ação e a interação das crianças com o objeto de conhecimento.

O referencial ressalta a importância da contextualização das atividades trabalhadas com o cotidiano das crianças, bem como com as relações construídas entre homem e natureza. A criança vai conhecendo o mundo, criando suas hipóteses, conceitos, atribui significados aos objetos, reconhece

suas transformações, desenvolvendo, assim, a compreensão de certas regularidades dos fenômenos naturais e sociais.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho educativo possibilita a criação de esquemas, ou seja, aquilo que é regular em uma determinada ação e que pode ser transferível ou generalizável a outras situações.

Em um primeiro momento, as ações das crianças em suas experiências são espontâneas e não intencionais. O que se pretende no contexto escolar é que essas ações se tornem coordenadas e intencionais. Essa questão é abordada pelo referencial curricular, bem como a importância do desenvolvimento das noções de tempo e espaço.

Essas noções são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, bem como para a noção de respeito ao meio ambiente, fazendo com que crianças e adolescentes possam pensar no possível, nas conseqüências e repercussões dos seus atos.

Tais desenvolvimentos são apresentados no referencial curricular de maneira que se perceba a necessidade de um trabalho em que a criança possa agir em variados espaços e observar as modificações que são produzidas ao longo do tempo.

Um exemplo de como a criança cria hipóteses e as relaciona com os fenômenos sociais e naturais pode ser percebido no seguinte depoimento, em que a criança diz que não é certo sujar o rio *“porque tem o lugar pra colocar e não no rio”* e, quando questionada de qual seria o lugar certo, ela diz que *“o pneu é no carro e a garrafa é na geladeira”*. Segundo Gómez Granell (1988 *apud* YUS RAMOS, 1989), as crianças tentam explicar objetivamente os fenômenos no início do pensamento causal. Essa característica foi encontrada

nos depoimentos das crianças menores, nível I. Assim, a criança está demonstrando as regularidades de acordo com as suas experiências, pois quanto menores as crianças, mais suas explicações se pautam na realidade concreta.

Os PCN (1º e 2º ciclos/ 3º e 4º ciclos) do tema transversal Meio Ambiente abordam não só a construção do conhecimento pela criança. Apresentam um histórico dos documentos que foram elaborados ao longo do tempo sobre as preocupações ambientais, bem como a complexidade que estas questões envolvem. Podemos dizer que é um documento mais informativo e que, provavelmente, busca esclarecer as especificidades do tema. Assim como Reigota (2001; 2002) e Cascino (2003), os PCN (1997b; 1998a) admitem que o conhecimento sistemático relacionado ao meio ambiente está em construção.

Dessa forma, o documento considera importante ressaltar três noções para a questão ambiental: o meio ambiente englobando seus elementos, **aspectos naturais e sociais** e as formas de proteção ambiental – proteção, preservação, conservação, recuperação e degradação; a **sustentabilidade** devida à necessidade de se discutir formas de desenvolvimento em que a exploração e a distribuição dos recursos naturais sejam realizadas de forma racional, visando garantir as condições de vida do planeta; e a **diversidade** como forma de reconhecer a importância da diversidade biológica – biodiversidade, bem como a diversidade cultural – sociodiversidade, ressaltando que toda essa diversidade do mundo faz parte do patrimônio da humanidade (BRASIL, 1997b; 1998a).

Não se pode negar a importância desses documentos como fonte de informação para os professores sobre a temática ambiental. Sobre a questão da informação, o referido documento ressalta a importância da pesquisa para os alunos e professores, pois, como se trata de uma temática nova, tudo deve ser contextualizado, o que minimizaria o trabalho com aspectos pontuais do tema.

Como já mencionado no capítulo anterior, a contextualização por si só possibilita a formação de conceitos pontuais. É necessária a generalização, ou seja, a criação de esquemas generalizáveis que permitam a criança fazer a relação do que se pretende conhecer com outras situações, ampliando o conhecimento.

No que se refere à moral ecológica, percebemos que o conceito de meio que chega às crianças e adolescentes mediante as informações e conteúdos escolares podem influenciar a noção de respeito ao meio ambiente, mas o conceito isoladamente não é condição suficiente para o desenvolvimento da moral ecológica, pois, como confirmado, existe relação entre a moralidade e a moral ecológica.

Não encontraremos a relação direta entre moralidade e moral ecológica nos documentos oficiais, tratados nesta pesquisa, mas não podemos negar a sua existência, visto que o PCN Ética estabelece que a autonomia é o eixo norteador dos Temas Transversais, já que os pressupostos do desenvolvimento moral percorrem todos os outros temas, bem como as demais disciplinas.

Especificamente com relação à moral ecológica, podemos dizer que esta relação se confirma quando encontramos nos depoimentos das crianças e adolescentes as características principais do desenvolvimento da moralidade.

Pensamos que somente quando se desenvolver a cooperação, onde o respeito se torna mútuo e a preocupação não é apenas consigo, mas com o outro (pessoa ou ambiente físico) e com toda a coletividade, é que se poderá desenvolver a moral ecológica. É justamente por ser de interesse coletivo que as relações com o meio ambiente são juridicamente regulamentadas pelo direito difuso, ou seja, são relações onde não podemos observar expressamente quais serão os indivíduos beneficiados. Todas as pessoas são favorecidas sem que haja uma determinação. Por esse motivo, a questão da solidariedade se faz importante na moral ecológica, pois depende da colaboração e da cooperação do indivíduo, independentemente das diferenças raciais, sociais e políticas.

Tanto na moralidade quanto na moral ecológica, em um primeiro momento, as relações de reciprocidade são constituídas por uma retribuição direta com o ato praticado e, ao longo do desenvolvimento, a tendência é de que a criança considere as particularidades que envolvem cada situação antes dessa retribuição.

Assim como na moralidade, na moral ecológica as crianças devem respeitar as regras para com o meio ambiente por entenderem que, sem elas, não há possibilidade de convivência e não simplesmente pelo fato de não serem castigadas.

Dessa forma, torna-se necessário, como anteriormente ressaltado, que as regras apresentadas para a criança sejam claras e bem definidas, bem



como a existência de regras que não são passíveis de negociação, enquanto outras podem ser formuladas por elas. Ao interagir com regras, a criança, conseqüentemente, lidará com situações de transgressão, em que algumas sanções lhe parecerão justas ou injustas. Essas regras negociáveis favorecem a superação da heteronomia.

Ao ingressar no contexto escolar, as mesmas considerações podem ser feitas, visto que a escola promove a educação sistematizada, possui regras e pode/deve contribuir para o processo de socialização da criança em um ambiente mais amplo que o familiar.

As atitudes cotidianas do universo escolar na relação professor-aluno pressupõem regras, respeito, situações de justiça e injustiça, autoridade e autonomia. Estes são componentes do desenvolvimento da moralidade que podem revelar o tipo de moral predominante, a heterônoma ou a autônoma, bem como revelar características da moral ecológica, desde que o conteúdo meio ambiente seja trabalhado de maneira mais abrangente.

Acreditamos que esses componentes devam ser sistematizados nas práticas pedagógicas e não devem ser tratados com sutileza, pois uma das funções da escola é formar o cidadão autônomo, consciente de seus direitos e deveres, capaz de participar ativamente da vida em sociedade.

As práticas pedagógicas que auxiliam no desenvolvimento da moralidade e da moral ecológica podem ser constituídas desde atividades de rotina da sala de aula até a seleção de conteúdos específicos a fim de promover conhecimentos, mas não se deve ter a ilusão de que, ao se trabalhar com conteúdos da moralidade e da moral ecológica, as crianças sigam

fielmente o que lhes foi proposto, pois, para se atingir os objetivos, é necessário que estes sejam praticados.

Mas os trabalhos com os conteúdos que envolvem a moral ecológica podem permanecer distantes da realidade de crianças e adolescentes. Como trabalhar essas questões que requerem um nível grande de abstração?

Primeiramente, com relação à questão ambiental, cabe ressaltar que os movimentos ambientalistas, em sua maioria, não se preocupam com as questões educacionais que envolvem o meio ambiental, isto porque os movimentos ambientalistas estão voltados para os impactos ambientais e a reparação imediata da devastação da natureza. Isto não significa minimizar a importância do ambientalismo, pois a reparação dos danos causados à natureza é necessária, tanto é assim que existem normas a serem aplicadas quando há transgressão com relação ao meio ambiente. Acreditamos, também, que somente aqueles ambientalistas que possuem uma perspectiva mais voltada às questões educacionais apresentam a devida preocupação com a Educação Ambiental, no mais, o que acontece, geralmente, é a denúncia do desrespeito ao meio ambiente sem um retorno que conduza as pessoas a um processo reflexivo das conseqüências ambientais.

Outra questão importante é que a Educação Ambiental praticada nas escolas têm uma tônica preservacionista, ou seja, de natureza intocada, em que se deve deixar tudo como está. Dessa forma, fica difícil trabalhar com o conceito de sustentabilidade, que envolve o uso racional dos recursos naturais para que o desenvolvimento e a sobrevivência das futuras gerações sejam mantidos.

Por último, e não menos importante, temos a relação dos conhecimentos ambientais na prática pedagógica. Deveríamos, como encontrado nos níveis do respeito ao meio ambiente, privilegiar o ensino das questões ambientais, uma vez que *“deve-se respeitar o meio ambiente, senão, ela fica feio, ele fica sujo”*? Ressaltando apenas os valores estéticos do meio ambiente? Ou deveríamos ensinar que *“não se deve mexer na natureza, ela estraga... ela vai acabar”*, privilegiando a idéia de preservação? Ou ainda, o ensino deveria ser pautado pela visão de que *“o meio ambiente deve ser respeitado porque a natureza demora muitos anos para construir e o homem destrói em alguns segundos e, no futuro, ainda nós vamos precisar do ambiente”*, em uma perspectiva ainda incipiente de sustentabilidade?

Dentro da nossa perspectiva construtivista, o que podemos ressaltar é que a prática pedagógica deve se constituir por problemáticas, por desafios que possibilitem às crianças e adolescentes construir um conhecimento ambiental capaz de interligar a preservação, o desenvolvimento sustentável, o ambientalismo, a importância e a beleza da fauna, da flora, dos recursos naturais, de maneira a garantir o futuro desta e das próximas gerações.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. o ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. de. (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 105- 135.

BATTRO, A. M. & COSTA, A. M. M. da. **O desenvolvimento da responsabilidade ecológica na criança**. Araraquara: UNESP – I.L.C.S.E. Estudos Cognitivos, v. 2, nº 1, 1977. p. 75 – 82.

BECKER, F. O que é construtivismo? In: \_\_\_\_\_ **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 69-79.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 146 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente e saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 128 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997c. 126 p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 436 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Algumas recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros**. Disponível em: <[http://www.mec.gov.br/se/educacaoambiental/tbilis03\\_shtm](http://www.mec.gov.br/se/educacaoambiental/tbilis03_shtm)> . Acesso em: 10/01/2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **A Implantação da Educação Ambiental no Brasil**. Disponível em:<

<http://www.mec.gov.br/se/educacaoambiental/eabra.shtm> >. Acesso em: 10/01/2005b.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **O que é a Agenda 21**. Disponível em: < [http://www.mma.gov.br/?id\\_estrutura=18&id\\_conteudo=597](http://www.mma.gov.br/?id_estrutura=18&id_conteudo=597)>. Acesso em 10/01/2005c.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 Brasileira**. Disponível em: < [http://www.mma.gov.br/?id\\_estrutura=18&id\\_conteudo=908](http://www.mma.gov.br/?id_estrutura=18&id_conteudo=908)>. Acesso em 10/01/2005d.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 Local**. Disponível em: < [http://www.mma.gov.br/?id\\_estrutura=18&id\\_conteudo=1081](http://www.mma.gov.br/?id_estrutura=18&id_conteudo=1081)>. Acesso em 10/01/2005e.

\_\_\_\_\_. Ministério do Meio Ambiente. **Programa Agenda 21-PPA**. Disponível em: <[http://www.mma.gov.br/?id\\_estrutura=18&id\\_conteudo=1239](http://www.mma.gov.br/?id_estrutura=18&id_conteudo=1239)>. Acesso em 10/01/2005f.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **I Conferência Nacional de Educação Ambiental**. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br/se/educacaoambiental/pdf/panorama.pdf> >. Disponível em: < Acesso em: 10/01/2005g.

CAPALDO, O. de L. A construção da cidadania cultural: direito da criança e do adolescente. **Revista Tempo & Espaço**, v1, nº 1, 2000. p. 120-135.

CARVALHO, André. **Ecologia**. 11. ed. Belo Horizonte: Editora Lê, 1997. 75p. (Coleção Pergunte ao José).

CARVALHO, L. M. *et al*. **Temática Ambiental: representações e práticas na escola de 1º grau**. In: BARBOSA, S. R. C. S. (Org). **A temática ambiental e a pluralidade do ciclo de Seminários do NEPAM**. Campinas: UNICAMP, NEPAM, 1999. p. 329-354. (Série Divulgação Acadêmica).

CASCINO, Fábio. **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. 3. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003. 103p.

CASTRO, R. S. & BAETA, A. M. Autonomia intelectual: condição necessária para o exercício da cidadania. In: LOUREIRO, F. B., LAYRARGUES, P. P. & CASTRO, R. S. (Orgs) – **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-107.

CHAKUR, C. R. de S. L. **O social e o lógico matemático na mente infantil: cognição, valores e representações ideológicas**. São Paulo: Arte e Ciência, 2002. 171 p.

\_\_\_\_\_ ; DELVAL, J.; del BARRIO, C.; ESPINOSA, M. A. & BREÑA, J. **A construção da noção de direitos humanos em crianças e adolescentes**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 104, 1998, p.76-100.

CHAUÍ, M. de S. Vida e obra. In: KANT, I. **Crítica da razão pura**. Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000. p. 5-18. (Coleção Os Pensadores)

COUTINHO, M. C. **Da heteronomia à democracia participativa: um estudo sobre a construção da consciência democrática pela criança**. Porto Alegre, 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DELVAL, J. **El desarrollo humano**. Madrid: Siglo Veintiuno de Espanã, 1994.

\_\_\_\_\_. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 267p.

Entendendo o Protocolo de Kyoto. **Revista Época Online**. Edição nº 352, 14/02/2005. Disponível em: <<http://www.revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT908417-1655-1,00.html>>. Acesso em: 17/02/2006.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREITAG, B. Kant e Piaget: razão teórica e razão prática. In: \_\_\_\_\_ **Piaget e a Filosofia**. São Paulo: ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.p. 45-67.

\_\_\_\_\_. **Itinerários de Antígona.** A questão da moralidade. Campinas: Papyrus, 1992. 308 p.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget:** um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003. 126 p.

FLOR, Ana. Mundo Perdeu dez anos ao ignorar mudança do clima. **Folha de São Paulo.** São Paulo, 6 nov. 2006. Mundo, p. A 18.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1998 (Coleção fronteiras da educação).

GOMES, L. R. **A construção da moralidade na criança:** as noções de justiça e respeito ao meio ambiente. Taquaritinga, 2002. p. 41-45. Monografia de Conclusão de Curso de Pedagogia. Instituto Taquaritinguense de Ensino Superior "Dr. Aristides de Carvalho Schlobach".

INHELDER, B.; BOVET, M. & SINCLAIR, H. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento.** São Paulo: Saraiva, 1977.

KANT, I. **Crítica da razão pura.** Trad. Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000. 511p. (Coleção Os Pensadores)

KOHLBERG, L. & KRAMER, R. **Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development.** Human Development, 12, 1969. p. 93-120.

LA TAILLE, Y. De. Prefácio à edição brasileira. In: PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994, p. 7-20.

\_\_\_\_\_. A educação moral: Kant e Piaget. In: MACEDO, L. (org). **Cinco estudos de educação moral.** Casa do Psicólogo, 1996. p. 137-178.

LEITE, M. Aquecimento é "inequívoco", diz painel. **Ciência em dia.** Disponível em : <<http://www.cienciaemdia.zip.net/>>. Acesso em: 3/02/2007.

LIMA, V. A. A. de. **Ecologia e juízo moral**: vozes da liderança em Rondônia. São Paulo, 2005. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

LONGAREZI, A. M. **Os sentidos da indisciplina na escola**: concepções de professores, equipe técnica e alunos das séries finais do Ensino Fundamental. Araraquara, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

MACEDO, L. de. (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MARCONDES, D. Kant e a filosofia crítica. In: \_\_\_\_\_ **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. p. 207-215.

MELLO e SOUZA, N. **Educação Ambiental**: dilemas da prática contemporânea. Rio de Janeiro: Thex Ed. Universidade Estácio de Sá, 2000.

MENIN, M. S. de S. Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. de. (Org). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.37 – 104.

\_\_\_\_\_. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**. São Paulo. v.28 n.1 jan./jun. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022002000100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 out 2006.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César e colaboradores – **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998. 221 p.

PALMA, Anthony de. Estados americanos lançam 'Kyoto' próprio. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 25 ago. 2005. Folha Ciência, p. A 20.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança**. Trad. Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, s/d.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Trad. Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. 79 p.



\_\_\_\_\_. **A equilibração das estruturas Cognitivas.** Trad. Prof<sup>a</sup> Dra Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976. 175 p.

\_\_\_\_\_. Problemas de Psicologia Genética. In: \_\_\_\_\_. **Epistemologia Genética; Sabedoria e Ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia Genética.** 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 209-294 (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994. 302 p.

\_\_\_\_\_. **Abstração reflexionante:** relações lógico-matemáticas e ordem das relações espaciais. Trad. Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 292 p.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos da Educação Moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. de. (Org). **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1 – 36.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia.** Textos inéditos. Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. 262 p.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia.** 24<sup>a</sup> ed. Revista. Rio de Janeiro: Forense Univesitária, 2002.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget.** São Paulo: Ática, 1984.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 87p. (Coleção Questões da Nossa Época v. 41).

\_\_\_\_\_. Marcos. **A Floresta e a Escola:** por uma educação pós-moderna. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2002.167 p.

RIOS, D. R. **Minidicionário da língua portuguesa.** São Paulo: DCL, 1999.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

YUS RAMOS, R. **El aprendizaje de la Ecología**  
Revista Cuadernos de Pedagogía, n.175, 1989. p.42-45.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR**

BATTRO, A. M. & ELLIS, E. La imagen de la ciudad en los niños. **News.** Argentina-Buenos Aires, 1999. Disponível em: <<http://www.byd.com.ar/ciudad.htm> > Acesso em: 29/08/2002.

BLANCHET, A. **Rôle de valeurs et des systèmes de valeurs dans la cognition.** *Archives de Psychologie*, v. 54, n. 211, 1986. p. 251-70

CASTORINA, J. A. A Psicologia Genética e a problemática “de domínio”. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). **Percursos piagetianos.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 86-161.

CHAKUR, C. R. de S. L. **Os domínios social e não-social da cognição e a “lógica” das representações ideológicas.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 95, 1995, p 63-72.

CARVALHO, L. M. Educação Ambiental e formação de professores. In: BRASIL. Panorama da educação ambiental no ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/se/educacaoambiental/pdf/panorama.pdf>.> Acesso em: 12/01/2006.

FREITAG, B. **Sociedade e consciência:** um estudo piagetiano na favela e na escola. São Paulo: Cortez, 1986.

INHELDER, B.; DE CAPRONA, D. & CORNU-WELLS, A. **Piaget today.** Hove and London: Erlbaum Associates, 1987.

KAMI, C & D'ÈCLAK, G. Autonomia como finalidade da educação (segundo Piaget). In: \_\_\_\_\_ **Reinventando a aritmética.** Campinas: Papirus, 1985. p. 67-82.

KLOETZEL, Kurt. **O que é meio ambiente.** 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1998. 90p. (Coleção primeiros passos, 281).

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

MENIN, M. S. de S. **Representações sociais de lei, crime e injustiça em adolescentes.** Livre Docência. Presidente Prudente, 2000. Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia.

PÉREZ PEREIRA, M. **Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo.** Madrid: Alianza, 1995. 280 p.

PIAGET, J. **Biologia e conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 1973 a. 423 p.  
\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento na criança.** Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1973 b. 276 p.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370 p.

\_\_\_\_\_. **Psicologia da inteligência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1977. 178 p.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A Psicologia da criança.** Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel, 1982. 137 p.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental.** São Paulo: Brasiliense, 2001.

SILVA, S. A. I. **Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa.** 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. 144 p.

## **ANEXOS**

## **Instrumentos de coleta de dados**

### **Anexo I: As regras do jogo de queimada**

- Você conhece o jogo de queimada?
- Sabe como se brinca de queimada? Poderia me contar como se brinca?
- Quem inventou esse jogo? Quem você acha que criou as regras do jogo de queimada?
- Seu pai quando era pequeno brincava desse jogo? (em caso de resposta afirmativa) Quem ensinou seu pai?
- Quem ensinou a você o jogo de queimada?
- Sempre se jogou desta maneira?
- Se eu disser que esse jogo terá a seguinte regra: só irá para o cemitério quem for queimado duas vezes. Esta regra é uma regra verdadeira ou não? Por quê?

## Anexo II: As histórias sobre a mentira

a) Um garoto (ou garota) passeava na rua e encontrou um grande cachorro que lhe despertou muito medo. Voltou então para casa e contou à mãe que vira um cachorro do tamanho de uma vaca (PIAGET, 1994, p. 120).

b) Uma criança voltou da escola e contou à mãe que a professora lhe dera boas notas. Mas isto não era verdade: a professora não lhe dera nenhuma nota, nem boa nem má. Então sua mãe ficou muito contente e a recompensou (PIAGET, 1994, p. 121).

- Você acha que alguém está mentindo ou não? Quem? Por quê?
- Qual das duas crianças mentiu mais? Por quê?
- A mãe acreditou no que a criança da primeira história contou? Por quê?
- E a mãe da segunda história, acreditou na criança? Por quê?
- Alguém merece ser castigado? Quem? Por quê?
- Que castigo você daria à criança da primeira história? Por quê?
- E para a criança da segunda história, qual seria o castigo? Por quê?
- Se eu disser a você que seu nome é... (falar um nome que não seja o da criança) eu estou mentindo ou não? Por quê?
- Se eu disser imbecil. Eu estou dizendo uma mentira ou não? Por quê?
- Você acha que a gente deve sempre falar a verdade ou não? Por quê?
- E se a gente não fosse castigado, a gente poderia mentir? Por quê?
- Outro dia eu estava conversando com uma criança da sua idade e ela me disse que  $2 + 2 = 5$ , ela está mentindo ou não? Por quê?
- O que é uma mentira?

### **Anexo III: A História sobre a justiça**

Era uma vez dois meninos que roubavam maçãs num pomar. De repente, chegou um guarda-florestal, e os dois meninos fugiram correndo, mas um deles foi apanhado.

- O que você acha disso?
- Eles podiam ou não roubar maçãs? Por quê?
- É certo ou não roubar maçãs? Por quê?
- Foi justo ou não o menino ser apanhado? Por quê? (foi..... mas o outro menino também estava roubando maçãs e não foi apanhado. Mesmo assim, foi justo o menino ser apanhado?)

Imagine que o menino que conseguiu fugir estava voltando para casa por um atalho, atravessou um riacho por uma ponte estragada e caiu na água gelada.

- O que você acha?
- Por que ele caiu na água?
- Foi justo ou não ele cair na água? Por quê?
- Se ele não tivesse roubado maçãs e assim mesmo tivesse atravessado o riacho pela ponte estragada, o que aconteceria? Por quê? (Também cairia na água?).
- Em sua opinião o que você acha pior ser pego pelo guarda ou cair na água gelada?



## **Anexo IV: Histórias sobre o meio ambiente**

### **História sobre a coleta de lixo**

Numa escola havia os latões para a coleta seletiva de lixo de papel, plástico e latinhas. Algumas crianças pequenas mesmo sabendo que deveriam jogar o lixo nos latões continuavam jogando-os no chão.

- O que você acha dessa situação?
- A gente pode ou não jogar lixo no chão? (não... alguém te falou que não pode? Quem?).
- É certo ou não jogar lixo no chão? Por quê?
- O que é preciso fazer para que as crianças joguem o lixo nos latões?
- As crianças que jogam o lixo no chão merecem algum castigo ou não? Qual? Por quê?
- E o que acontece se todo mundo começar a jogar lixo no chão?

## História sobre a possibilidade de extinção das aves

Em uma cidade existia uma área verde, como uma floresta, onde havia aves muito bonitas e com penas coloridas. Na cidade instalou-se uma fábrica de petecas e seus donos caçavam as aves para arrancar suas penas para a fabricação de petecas bem coloridas?

- O que você acha disso?
- Pode-se arrancar ou não as penas das aves para a fabricação de petecas? Por quê?
- Imagine que o IBAMA (explicar o que é IBAMA) proibiu o dono da fábrica de caçar as aves. Por que o IBAMA fez isso? O que você acha?

(Contra-argumentação - existe a possibilidade que essas espécies de aves entrem em extinção. Mas mesmo assim o dono continua caçando as aves porque precisa das penas para fazer as petecas). Quem tem razão? Por quê?

- Que solução você daria para essa situação? Contra argumentação (O que é preciso ser feito para não se caçar as aves? Por quê? E o que é preciso ser feito para que não acabe com a fabricação de petecas? Por quê?).

## **História sobre a poluição do rio**

Havia um riozinho que cortava uma pequena cidade e todas às vezes que as crianças estavam indo à escola viam pneus e garrafas jogados na água.

- O que você acha disso?
- Pode ou não jogar pneus e garrafas na água? Por quê? (alguém falou que não pode? Quem?).
- É certo ou não jogar pneus e garrafas na água? Por quê?
- O que acontece quando se joga sujeira na água? (Isso prejudica alguém? Quem?) Por quê?
- Quem joga pneus e garrafas na água merece ser castigado? Por quê?(qual seria o melhor castigo?).
- O que você acha que é preciso que as crianças façam? Por quê?
- Se esses pneus e garrafas fossem seus, o que você faria com eles? Por quê?

## História sobre o corte de árvore

Havia num bairro um campinho de futebol abandonado e como as crianças não tinham onde brincar resolveram arrumar o campinho para ter uma diversão, mas bem no meio do campinho tinha uma árvore bem grande, antiga, rara e bonita que iria atrapalhar o jogo.

- O que você acha dessa situação?
- As crianças podiam ou não cortar a árvore? Por quê?
- Seria certo ou não que as crianças decidissem cortar a árvore?  
(Contra argumentação. (sim é certo cortar a árvore... Questionar... Mas essa árvore é uma árvore rara, difícil de ser encontrada na natureza e demora muitos anos para que ela cresça e fique bonita como está, mesmo assim é certo cortá-la? Explique-me por quê? Não , não é certo cortar a árvore.... Questionar... Mas as crianças desse bairro não têm possibilidade de diversão em outro lugar além desse campinho abandonado, mesmo assim não se deve cortar a árvore? Por quê?)
- Que solução você daria para essa situação?
- E você? Se você fizesse parte do grupo de crianças que queria arrumar o campinho, o que gostaria que fosse feito? Por quê?