

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Psicologia

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Acolhimento institucional e desenvolvimento moral: a generosidade em crianças de quatro a seis anos de idade em situação de abrigo

Clariana Morais Tinôco Cabral

Natal

2010

Clariana Morais Tinoco Cabral

Acolhimento institucional e desenvolvimento moral: a generosidade em crianças de quatro a seis anos de idade em situação de abrigo

Dissertação elaborada sob orientação da Prof^a Dr^a Rosângela Francischini e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Natal
2010

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

Departamento de Psicologia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

A dissertação “Acolhimento institucional e desenvolvimento moral: a generosidade em crianças de quatro a seis anos de idade em situação de abrigo”, elaborada por Clariana Morais Tinôco Cabral, foi considerada aprovada por todos os membros da banca examinadora e aceita pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, como requisito parcial à obtenção do título de MESTRE EM PSICOLOGIA.

Natal, RN, 9 de abril de 2010

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Rosângela Francischini

Profº Drº Lino de Macedo

Profº Drº Jäder Ferreira Leite

Dedico este trabalho aos meus amados pais, Ivânia e Marcos, pelo esmero com que dedicaram seus esforços em minha educação e de meus irmãos, Poliana e Marcos Júnior. Sempre nos lembrando ser o mais precioso dos bens a educação e o conhecimento. Uma filha imensamente grata!

AGRADECIMENTOS

É chegada a hora de agradecer. Parte que considero fundamental em todo esse processo. É chegada a hora de exercer efetivamente as virtudes da fidelidade, da justiça, da humildade, da gratidão e do amor.

Nessas poucas páginas com certeza não caberão os nomes de todos aqueles a quem devo agradecimentos. Por isso peço para que, de antemão, sintam-se lembrados todos aqueles que participaram de minha jornada até aqui: membros de minha grande e amada família, parceiros de minha turma de graduação e de pós-graduação, e os amigos de uma vida.

Agradeço aos meus pais, Ivânia e Marcos, pela paciência com minhas escolhas e minhas “não-escolhas”. Pela mão sempre estendida pronta para acolher-me em minhas inseguranças e ansiedades. Pela força da presença insubstituível.

Aos meus irmãos, Poliana e Marcos Júnior, pela convivência que me engrandece e ensina a cada dia.

À Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Francischini, pela competência, sensibilidade e segurança com que me ajudou a enveredar pela problemática a infância de risco, acompanhando-me desde minha formação acadêmica até o mestrado.

Aos professores Dr^º. Lino de Macedo e Dr^º Jäder Ferreira Leite, que gentilmente aceitaram compor a mesa examinadora de meu trabalho.

À Prof^ª. Dr^ª. Magda Dimenstein, por ter colaborado sobremaneira com sua competência em minha jornada na pesquisa em Psicologia.

Aos meus amigos de caminhada, luta e fé: Soraya (Sol), Ana Kalliny, Leonardo, Tatiana, Isabel (Bel), Raquel (Quel), Adriana, Keyla. Por fazerem de mim um ser humano melhor.

À Karine e seu esposo Vinícius, duas pessoas com as quais tive a honra de conhecer e conviver.

Às minhas amigas de pesquisa Joana e Emannelle pelas importantes colaborações e ajudas nas orientações.

À minha colaboradora número 1: Lívia. A quem agradeço pela ajuda, pela presença e pela companhia.

Às outras colaboradoras das pesquisas realizadas pelo NESCIA em 2009/2010: Antonielle,

Mariana, Candida e Cintya.

Ao meu professor de francês, Willian Laborde, pela ajuda com os ensinamentos da língua e com as traduções dos textos.

À equipe técnica do abrigo, pela acolhida, atenção e disponibilidade para comigo e com a pesquisa.

Às crianças do abrigo, pela participação na pesquisa e por me ensinarem tanta coisa sendo tão pequenos. Por me proporcionarem momentos inesquecíveis de alegria e contentamento e momentos de reflexão e meditação. Por me fazerem desacreditar e voltar a acreditar no ser humano por diversas vezes. Por fazerem de mim uma pessoa melhor.

A todos o meu muito obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
ABSTRACT.....	8
APRESENTAÇÃO.....	9
CAPÍTULO I.....	11
- Introdução: um breve histórico sobre os ideários da moral	
CAPÍTULO II.....	20
- Ciência psicológica e o estudo das morais	
- <i>Sobre o estudo das virtudes</i>	
- <i>As virtudes em Aristóteles</i>	
- <i>A moral em Kant</i>	
CAPÍTULO III.....	32
- Desenvolvimento moral	
- <i>Teoria piagetiana</i>	
- <i>A generosidade em Yves De La Taille</i>	
- <i>Sobre a virtude generosidade</i>	
OBJETIVO.....	46
MÉTODO.....	47
PROCEDIMENTOS E MATERIAIS.....	49
LÓCUS DA PESQUISA: a instituição de acolhimento institucional.....	52
PERFIL DAS CRIANÇAS ATENDIDAS.....	59
HISTÓRICO DOS SUJEITOS DE PESQUISA.....	61
ANÁLISE DO <i>CORPUS</i>	79
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
APÊNDICES.....	140
Apêndice A - Ofício de consentimento do poder judiciário	141
Apêndice B - Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	142
REFERÊNCIAS.....	143
NOTAS.....	147

RESUMO

Esta pesquisa tem como proposta central verificar como a virtude generosidade, considerada aqui como um dos aspectos importantes do desenvolvimento moral na criança, se apresenta em crianças de quatro a seis anos de idade em situação de acolhimento institucional. Para tanto, agregou-se aos conhecimentos em psicologia do desenvolvimento humano, mais especificamente Jean Piaget e seus colaboradores mais contemporâneos, conhecimentos filosóficos, com ênfase em Immanuel Kant e Aristóteles. A pesquisa realizou-se em um serviço de acolhimento institucional do município de Natal/RN, nos períodos de fevereiro a maio de 2009, a qual é responsável por oferecer cuidado a crianças de zero a seis anos. Foram utilizados como procedimentos: o jogo de regra “Brincadeira da memória”; a história infantil “Briga de uma nota só”; e observações do cotidiano da instituição. A análise do *corpus* se deu por meio do método de Análise de Conteúdo Temática. No geral, nas observações do cotidiano as crianças se apresentaram mais cooperativas e generosas do que nos procedimentos ministrados, principalmente quando estava em questão o bem-estar do outro. O *dever*, perspectiva kantiana, foi superado pelo *sumo bem* aristotélico, classificado como ato generoso de proporcionar ao outro aquilo que não está afixado como direito, no entanto, garantido por solidariedade.

Palavras-chave: desenvolvimento moral; generosidade; acolhimento institucional.

ABSTRACT

Institutional welcome and moral development: the generosity in children from four till six years old in shelter condition

This research has as main proposal to verify how the virtue of generosity, considered as one of the important aspects of moral development on children, shows itself in children between four and six years old in institutional welcome condition. Toward this aim, knowledge in Human Development Psychology, specifically Jean Piaget and his contemporary collaborators, were associated to philosophic knowledge, with emphasis in Kant and Aristotle. The research took place in an institutional welcome service in the town of Natal-RN, between February and May of 2009, witch is responsible to offer care to children from zero till six years old. As procedure were used: the rule-based game “Memory Game”; the childhood story “One note fight”; and observations of the institution’s everyday. The *corpus* analysis was done by the Thematic Content Analysis method. In general, in the daily observations, children showed themselves more co-operative and generous than in the executed procedures, mainly when the matter subject was other’s well-being. The *duty*, Kantian perspective, was overcome by the Aristotelian *sumo bem*, classified as generous act of afford to other what is not posted as right, however guaranteed by solidarity.

Key-Words: moral development; generosity; institutional welcome.

APRESENTAÇÃO

Os questionamentos que motivaram a realização da presente pesquisa de mestrado partiram de minha experiência de estágio curricular, ocorrida durante todo o ano de 2007, no Programa de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes, assim denominado na época[1]. O estágio foi vinculado ao Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência (NESCIA) – o qual está ligado ao Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – e se deu sob a supervisão da Professora Doutora Rosângela Francischini.

Diversas foram as possibilidades de atuação que se apresentaram em nível de estágio, em virtude das vicissitudes e de questões que surgiam diariamente no contexto de atendimento. Porém, a demanda que se fez mais urgente foi a realização de atividades envolvendo as adolescentes vítimas de exploração sexual comercial atendidas até então pelo Programa. Desta feita, materializamos a proposta em um grupo de adolescente em situação de exploração sexual comercial, o qual ocorreu uma vez por semana durante um período de três meses (agosto, setembro e outubro). Essa atividade consistiu na proposta de intervenção de meu estágio.

O público que comparecia às sessões era todo composto por adolescentes do abrigo “Casa-de-Passagem III”, instituição responsável por acolher adolescentes na faixa etária de treze (13) a dezoito (18) anos de idade que, devido a situações de risco pessoal e/ou social, foram retiradas do convívio familiar e comunitário, temporariamente.

O grupo teve como proposta inicial de trabalho a abordagem de temáticas que envolvessem auto-estima e auto-imagem, usando como procedimentos: dinâmicas de grupo, colagens, manuseio de argila e gesso e pintura em gesso. Todavia, com o transcorrer dos encontros notei a necessidade de abordar temas mais básicos e diretos como, por exemplo, órgãos do corpo humano e sexo seguro. Muitas questões que eram tabus para as adolescentes foram desmitificadas e com o passar dos encontros estabelecemos uma relação de confiança, o que proporcionou para elas a

possibilidade de expressão de experiências pessoais, opiniões e sentimentos.

Nas sessões pude perceber o modo peculiar como as adolescentes estabeleciam suas relações interpessoais dentro do grupo. O imperativo e a agressividade eram os elementos usados por elas para se impor nas relações com o outro, relações essas que se caracterizavam pela superficialidade e brevidade. Depois de investigar sobre histórico de vida percebi um fato importante: todas elas tinham uma característica de vida em comum, qual seja, terem passado grande parte de suas infâncias em espaço de abrigo público.

Ao fim dos três (3) meses de trabalho em grupo e podendo conhecer um pouco mais intimamente aquelas adolescentes me senti motivada e instigada a adentrar o contexto de abrigo e investigar como as relações interpessoais se criam e se estabelecem em seu nível mais primário, quer seja, aqueles aspectos que envolvem a virtude generosidade, tema que surge a partir de extenso estudo sobre o desenvolvimento moral. Desta feita, me propus a investigar tal questão em contexto de abrigo público responsável pela faixa etária de zero (0) a seis (6) anos.

Foi então, a partir dos afetos e questionamentos gerados por uma intervenção no estágio que iniciei este meu percurso rumo à realização da pesquisa intitulada “Acolhimento institucional e desenvolvimento moral: a generosidade em crianças de quatro a seis anos de idade em situação de abrigo”.

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE OS IDEÁRIOS DA MORAL

Desde a mais remota época na história da humanidade, a constituição do homem em comunidade é um fato. As primitivas comunidades deram origem a uma sociedade cuja formação se tornou cada vez mais complexa. Essa complexificação das estruturas e das relações sociais, por sua vez, fez com que os sujeitos constituintes das mesmas fundassem sistemas de normas valorativas e morais, os quais, desde suas origens, têm como função nortear as ações, decisões e comportamentos em sociedade.

Porém, pensar a sociedade e sua constituição valorativa não é tão simples e óbvio assim. Diversos foram os pensadores que elaboraram teorias sobre o tema dos sistemas de valores na constituição da sociedade, em seus períodos históricos específicos. As teorias e reflexões sobre a ética[2] têm como marco de uma elaboração mais intelectual a Grécia antiga, com Platão e Aristóteles. De acordo com Pegoraro (2006), após a ética fundada na filosofia grega surge a ética cristã de Agostinho de Hipona (354-430) e Tomás de Aquino (1225-1274); em seguida, com a idade Moderna, nasce a ética em Immanuel Kant (1724-1804) e, por fim, com a Idade Contemporânea, tem-se John Rawls (1921-2002) com sua teoria da justiça social, Jürgen Habermas (1929-) e sua ética discursiva e Amartya Sen (1933-) e o progresso com liberdade. Destacam-se aqui outros filósofos e pensadores da temática, os quais não fundaram uma teoria sobre o tema, mas refletiram criticamente sobre a ética em seu tempo, contribuindo para grandes mudanças e novas visões. São alguns deles: J. Althusius (1557-1638); Th. Hobbes (1588-1679); B. Spinoza (1632-1677); S. Pufendorf (1632-1694); J. Locke (1632-1704); J. J. Rousseau (1712-1778); F. Nietzsche (1844-1900); M. Foucault (1926-1984).

Destacamos, assim, alguns grandes nomes da filosofia, da psicologia e do direito. Porém, estes não esgotam a amplitude de teóricos envolvidos com a temática da ética e da moral humana. Podemos ainda citar Karl Marx (1818-1883) e suas contribuições dadas no campo das relações

sociais[3].

Singular pensador alemão, Marx atuou e produziu conhecimento nos campos da economia, filosofia, história, política e jornalismo. Mas foi a elaboração da Doutrina Comunista que lhe deu destaque histórico.

Especificamente sobre o tema das relações sociais, em suas reflexões, Marx afirma ser a sociedade uma imbricada estrutura baseada nas relações sociais, estas por sua vez constituídas por contradições e disputas. Os sujeitos formadores de uma sociedade são responsáveis por reproduzir uma totalidade social a partir de um “*complexo processo de ‘afastamento das barreiras naturais’ composto por tendências histórico-universais sintetizadas a partir dos atos singulares dos indivíduos, sempre historicamente determinados.*” (Lessa, 2007, p. 12). Nota-se aqui um dos conceitos centrais na teoria de Marx, a presença determinante dos componentes histórico-político-cultural constituintes do contexto social. Desta feita, assim como os sujeitos, a moralidade está diretamente relacionada a estes componentes, influenciando e sendo, ao mesmo tempo, influenciada pelos componentes histórico, cultural e político presentes ativamente em sociedade.

Um importante colaborador nas reflexões sobre esses temas também foi Georg Lukács, singular pensador das questões que envolvem a ética na constituição social, sob forte influência marxista. Este, em sua teoria, empreende uma longa e frutífera reflexão sobre a totalidade social referida em Marx. De acordo com Lessa (2007), Lukács pensa a totalidade social como sendo mais que a soma dos diversos sujeitos singulares nele inseridos, pois:

O gênero humano é portador de qualidades, processos, categorias ontológicas que não apenas são distintos das qualidades, processos e categorias peculiares da individuação, como ainda, muitas vezes, sequer comparecem na reprodução de cada indivíduo considerado isoladamente. Do mesmo modo, o gênero humano é portador de possibilidades e necessidades histórico-sociais que não estão necessariamente presentes em cada um dos indivíduos que o compõe. (Lessa, 2007, pp. 16-17)

Desse modo, fica claro que para ambos os pensadores, o homem é elemento essencial na formação do corpo social, assim como é diretamente influenciado e constituído por esse mesmo sistema, no que se caracteriza como um dinâmico e contínuo processo histórico-social.

Esta forma de refletir produz uma nova perspectiva de enxergar o humano, levando a analisar que as possibilidades de existência estão diretamente relacionadas à temporalidade de vida dos sujeitos sociais, ou seja, modos de pensar e de existir são atravessados pela perspectiva histórica em que o sujeito encontra-se inserido. Não se trata, portanto, de uma escolha e sim de uma inserção no mundo sócio-histórico-cultural.

Quando fazemos referência a um mundo histórico-social estamos, automaticamente, levando em consideração a divisão proposta por Lukács a partir de sua ótica marxista, de que existe um núcleo genérico e universal e um individual e singular da formação social, dos sistemas valorativos e de normas. Há, em cada momento histórico, possibilidades e necessidades históricas genéricas, universais, na mesma medida em que há as individuais e singulares. (Lessa, 2007, pp. 16-17).

As necessidades às quais fazemos referência logo acima surgem a partir dos conflitos gerados pelas já referidas contradições e disputas no âmbito das relações sociais, disputas que envolvem, simultaneamente, interesses do social e do individual. Um movimento natural, pois na medida em que o homem é capaz, cada vez mais, de obter o domínio sobre os fenômenos naturais, mais intensamente as relações individuais e coletivas irão se destacando na dinâmica social, gerando, conseqüentemente, conflitos entre o genérico e o individual, entre o todo social e o sujeito particular (Lessa, 2007).

Os conflitos e disputas gerados no embate de interesses entre o genérico e o particular exigem elementos de mediação, os quais possuem a função de administrar e organizar essa nova estrutura social que se forma. Desse modo Lessa (2007) afirma:

(...) objetiva e subjetivamente, saibamos disso ou não, o desenvolvimento histórico, ao

ampliar e intensificar a contradição entre o indivíduo e o gênero, concomitantemente aumenta a necessidade por mediações que explicitem, tão nitidamente quanto possível, as necessidades genéricas e as particulares. (p. 20)

Esta lógica agrega, nesse ponto, a essa discussão, um elemento fundamental, o elemento das mediações.

O tema da mediação foi extensamente elaborado por Lev S. Vigotski (1896-1934), o qual explorou em suas obras o desenvolvimento humano sob a perspectiva biológica e sócio-histórica. Tendo como base de seu pensamento o arcabouço marxista, Vigotski tem como pressuposto fundamental o humano enquanto ser em relação. A *cultura* passa a ser um elemento central no estudo sobre o desenvolvimento humano, na medida em que nela estão os elementos com os quais o sujeito interage em suas atividades, instituindo desta feita, o desenvolvimento psicológico do humano. A *cultura*, porém, não se trata de um ente, mas, sim, é o produto de relações estabelecidas historicamente – por isso dinâmica e mutável –, as quais deram origem a um complexo sistema simbólico para que o sujeito possa significar a realidade.

Para Vigotski, a linguagem é o principal sistema simbólico. Este signo linguístico possibilita a tradução e generalização dos objetos existentes no mundo, promovendo, por sua vez, condições de estabelecimento de relações de alteridade e a constituição do sujeito social.

Sendo assim, a partir de uma necessidade criada pelas sociedades, qual seja, a de administrar disputas entre o âmbito individual e o universal, o homem dá origem a um crucial sistema cuja função é mediar relações: *as normas sociais*. De acordo com o exposto até o presente momento, concluímos que tais normas estão imersas em uma realidade social e cultural histórica e dinamicamente construída.

É esta necessidade social por mediações que tornem visíveis, a cada momento histórico, as necessidades humano-genéricas objetivas, segundo Lukács, o fundamento ontológico da

gênese e desenvolvimento de complexos como a tradição, a moral, os costumes, o Direito e a ética. Em cada momento da história, tais complexos têm por função social atuar no espaço aberto pela contradição entre o gênero e o individual, de modo a torná-lo reconhecível socialmente. E, assim o fazendo, permitem aos homens optar entre valores que expressam as necessidades humano-genéricas ou valores que exprimam os interesses apenas particulares de indivíduos ou grupos sociais. (Lessa, 2007, pp. 20-21)

Em suma, as tradições, as normas morais, os costumes, a ética de um povo, de um corpo social são elementos fundamentais que surgem para dar início a uma organização social das relações entre os sujeitos e a comunidade em que este se encontra inserido.

Pensar esses elementos mediadores foi – e ainda está sendo - para a humanidade uma tarefa árdua, que atravessa os séculos. Como referido nas páginas anteriores, desde a Grécia antiga até a contemporaneidade tem-se buscado refletir e sistematizar teorias sobre as normas que regem as relações sociais, no sentido de aprimorar e aprofundar o conhecimento sobre o tema.

Os destaques dados por Marx e por Lúkacs às relações sociais, às funções primeiras das normas morais, das tradições culturais e dos códigos de ética, ajudam-nos a pensar mais amplamente sobre a importância do elemento histórico e cultural, assim como das implicações político-sociais de tais questões. Porém, o mapa das reflexões sobre moral e ética é deveras amplo e complexo.

A filosofia é uma das grandes responsáveis por discutir e elaborar teorias sobre a moral e a ética em sociedade, e onde se destacam as maiores contribuições para as reflexões sobre o tema, inclusive em outras áreas do conhecimento.

John Rawls (2005), um dos principais filósofos políticos da contemporaneidade, destaca, em sua obra, a existência de uma filosofia moral antiga e uma filosofia moral moderna. Esse autor aponta haver entre essas duas filosofias diferenças, fundamentalmente, importantes, quais sejam: as

questões da ordem da moral que permeavam as elucubrações da filosofia antiga estavam em torno da busca pelo caminho mais racional para o que se convencionou chamar de verdadeira felicidade, para o “*sumo bem*” (Rawls, 2005, p.4), investigando as relações entre condutas virtuosas ou as virtudes enquanto aspectos do caráter humano e sua relação com o “*sumo bem*” (Idem), sejam as virtudes meios, componentes ou ambos para o alcance da verdadeira felicidade; as questões da filosofia moderna, por sua vez, giravam em torno do que consideravam como “prescrições impositivas da justa razão” (Rawls, 2005, p.4), inserindo, assim, o tema dos Direitos Civis (direitos, deveres e obrigações do sujeito social prescritos pela justa razão). Somente *a posteriori* a filosofia moral moderna voltou suas atenções para os Direitos Civis como direitos do outro, mais do que um compêndio de coações advindas do exterior (Rawls, 2005).

De um modo mais geral, a filosofia moral antiga tinha o foco de reflexão sobre a moral no tema da verdadeira felicidade, do supremo bem, ao passo que a filosofia moral moderna tratava da moral pela via antropocêntrica da razão.

É de extrema pertinência citar, e Rawls (2005) trata disso em seu texto, que ambos os modos de se pensar a moral acima trabalhados foram profundamente afetados pela condição religiosa, histórica e cultural aos quais estavam submetidos seus pensadores, uma perspectiva já discutida acima.

Porém, ao contrário do que possa parecer, o estudo e a reflexão sobre a moral humana não coube exclusivamente ao campo da filosofia. A ciência psicológica, responsável por estudar o desenvolvimento humano, também se encarregou dessa tarefa, sob uma ótica diferente da perspectiva filosófica[4].

Nos diversos âmbitos de estudos da psicologia do desenvolvimento humano o desenvolvimento moral tem se tornado um campo de investigação e estudo recorrente. Grandes contribuições nesse sentido foram feitas em abordagens como a Psicanálise, o Behaviorismo, a abordagem Cognitivo-comportamental, a Teoria Sócio-cognitivista (Koller & Bernardes, 1997), e

por diversos autores como Jean Piaget - um expoente no tema - com a obra “Le jugement moral chez l’enfant”, de 1932, a qual abriu possibilidades para tantas outras obras que versam sobre o tema, assim como novas possibilidades investigativas com autores como: Lawrence Kohlberg; Carol Gilligan; Elliot Turiel; e Nancy Eisenberg.

A necessidade de produzir conhecimento sobre o tema pela ciência psicológica vem desde o início do século XX, época em que a psicologia buscava se consolidar como ciência a partir de estudos em laboratório. Já nesse período Bovet (1911) destacava:

L’étude des faits moraux se trouve en quelque sorte au confluent de ces deux courants: la psychologie expérimentale de l’intelligence et de la volonté d’une part, la psychologie descriptive des grandes valeurs humaines de l’autre. La “psychologie de la morale” ne peut manquer de prendre une importance essentielle. Elle doit se faire; elle n’est pas faite.[5] (Bovet, 1911, pp. 55-56)

Além disso, já nessa época este mesmo pesquisador destaca a importância das noções filosóficas para a construção de conhecimento em psicologia do desenvolvimento moral.

Deux notions sont au premier plan des systèmes de morale anciens et modernes, où elles occupent, à vrai dire, des places très inégales: celle de *bien* et celle de *devoir*. [6] (Grifo do autor, Bovet, 1911, p. 59)

Na atualidade, esse movimento de conjugação das reflexões realizadas pela filosofia com as realizadas pela ciência psicológica tem ganhado corpo nos últimos estudos sobre desenvolvimento moral em psicologia, com o intuito de aprofundar e avultar os estudos sobre o desenvolvimento do julgamento moral nos sujeitos. Habermas (2003) argumenta em favor de tal processo ao afirmar que:

(...) a autocompreensão não-fundamentalista não somente exonera a filosofia de tarefas com as quais ela se via sobrecarregada; ela não apenas toma algo à filosofia, mas também lhe dá

a chance de um certo desembaraço e de uma nova autoconfiança no relacionamento cooperativo com as ciências que procedem reconstrutivamente. Com isso, começa a se instaurar uma relação de *dependência recíproca*. Assim, a filosofia moral, para retornar ao nosso caso, não depende apenas de confirmações indiretas da parte de uma psicologia do desenvolvimento da consciência moral; esta, de sua parte, está organizada em vista de adiantamento filosófico. (Grifo meu, Habermas, 2003, p. 146)

O que Habermas (2003) sugere, então, é que se concretize uma interdisciplinaridade entre a ciência psicológica e a filosofia, distribuindo as responsabilidades por buscar responder perguntas ainda abertas sobre o tema das normas morais nas relações sociais e ampliando perspectivas, na medida em que se ampliam as contribuições que ambas as disciplinas podem dar em direção aos esclarecimentos de questões no âmbito da ética e da moral. Instaura-se entre a ética filosófica e a psicologia do desenvolvimento o que este autor convencionou chamar de “*divisão do trabalho*”, “*regulada segundo pontos de vista da coerência e que exige uma mudança na autocompreensão tanto da ciência quanto da filosofia*” (Habermas, 2003, p. 145). Em suma, cada saber responde, ou melhor, responsabiliza-se por seu raio de ação, os quais conjugados ampliam os saberes e os conhecimentos sobre o tema estudado, proporcionando a possibilidade de construção de um mapa mais fiel sobre o tema.

Habermas (2003) fecha tal reflexão afirmando:

As ciências reconstrutivas que visam entender competências universais rompem, é verdade, o círculo hermenêutico em que ficam presas as ciências de espírito bem como as ciências sociais baseadas na compreensão do sentido; mas até mesmo para um estruturalismo genético que persegue ambiciosas problemáticas universais, como é o caso das teorias do desenvolvimento moral dos sucessores de Piaget, o círculo hermenêutico se fecha no plano metateórico. Aqui, a busca de ‘evidências independentes’ revela-se como desprovida de sentido; trata-se apenas de saber se as descrições, que se podem reunir à luz de vários faróis

teóricos, podem ser compiladas de modo a compor um mapa mais ou menos confiável. (p. 145)

Seguindo a lógica que estabelecemos em nossa discussão, encaminhamos o presente estudo sobre o desenvolvimento moral infantil embasado a partir desta perspectiva, isto é, conjugando saberes científicos em psicologia do desenvolvimento e filosóficos. Nesse sentido inserimos em nossos estudos a temática das virtudes aristotélicas.

CAPÍTULO II

A CIÊNCIA PSICOLÓGICA E O ESTUDO DAS VIRTUDES MORAIS

Para que posicionemos o ponto de encontro entre a filosofia e a psicologia no campo dos estudos sobre o desenvolvimento moral na criança faz-se premente que apresentemos, inicialmente, algumas contribuições dadas pela filosofia ao tema e, posteriormente, certas contribuições dadas pela ciência psicológica para, finalmente, articularmos ambas de forma a somar em nossos estudos.

● ESTUDO SOBRE AS VIRTUDES

AS VIRTUDES EM ARISTÓTELES

A sociedade é uma espécie de comunidade; e toda comunidade se forma com vistas a alcançar algum bem; É evidente que a mais importante de todas e que inclui todas as outras (famílias e aldeias) visa ao mais importante de todos os bens: ela é a comunidade política (Aristóteles).

O filósofo grego Aristóteles, foi, na história da filosofia, um dos primeiros pensadores a refletir sobre as questões concernentes ao tema da ética em comunidade, sendo este o primeiro grande formulador de um tratado sobre o comportamento humano e social nas perspectivas da Ética e da Política (Pegoraro, 2006). Destacam-se aqui três obras que se apresentam como marcos da filosofia aristotélica sobre os referidos temas: Ética a Nicômaco; Proptétikos; e Ética a Eudemo. É válido salientar que as últimas duas obras foram escritas pelo próprio filósofo, sendo a primeira (Ética a Nicômaco) resultante de notas armazenadas por seus discípulos.

O trecho acima transcrito, o qual introduz o tema das virtudes em Aristóteles, apresenta claramente o posicionamento que dá fundamento a toda a teoria do referido filósofo. No trecho, assim como em sua filosofia, a sociedade (termo utilizado para denominar as relações sociais e culturais de forma a generalizá-las e a complexificá-las) é reduzida a um olhar mais micro, a uma espécie de comunidade, pois esta (comunidade), do mesmo modo como a primeira (sociedade), objetiva um mesmo fim, qual seja: *alcançar algum bem*; sendo a mais importante de todas as comunidades, que visa o mais importante de todos os bens, a comunidade política. Esta visa o bem geral, das micro comunidades e dos sujeitos em relação[7]. Podemos, desse modo, observar a imbricada relação entre ética e política na filosofia aristotélica, visto que, alcançar o bem, nesta filosofia, só se dá através da atitude ética.

No livro I de “Ética a Nicômaco” Aristóteles explicita melhor tal idéia ao escrever:

Ainda que a finalidade seja a mesma para um homem isoladamente e para uma cidade, a finalidade da cidade parece de qualquer modo algo maior e mais completo, seja para atingirmos, seja para perseguirmos; embora seja desejável atingir a finalidade apenas para um único homem, é mais nobilitante e mais divino atingi-la para a nação ou para as cidades. Sendo este o objetivo de nossa investigação, tal investigação é de certo modo o estudo da ciência política. (Aristóteles, 1996, p. 119)

Desta feita, se apresenta implicitamente a primeira característica da ética aristotélica, qual seja: o seu caráter *finalista*. Alcançar o bem é a finalidade última das ações éticas. Todo homem, consciente de suas ações e de si, age eticamente buscando, assim, alcançar o *bem*. O agir ético, para Aristóteles, é um meio e não um fim, e para tal é necessário que haja o componente da racionalidade, sendo preciso que o homem tenha consciência de si e de seu agir no mundo. Impõe-se, assim, a necessidade de apresentar a visão de homem aristotélica.

O homem, em Aristóteles, transcende seu caráter biológico, adquirindo individualidade, sociabilidade e racionalidade. Diferentemente dos animais e dos vegetais, o ser humano possui a

Razão, não sendo escravo de instintos ou sentimentos como os primeiros, mas sim senhor de suas ações e das consequências das mesmas.

Pegoraro (2006) ao elaborar sobre o assunto conclui, retomando idéias de Platão, de quem Aristóteles foi discípulo:

O homem (...) se compõe exatamente da mesma matéria de todos os outros seres, mas, nele, a matéria toma forma racional, como no animal toma forma sensível. A racionalidade nos dá a especificidade de seres humanos. Então Platão sentia-se à vontade para afirmar a origem caótica, obscura e material da vida humana; somos “filhos do caos” (matéria) e da ordem (forma racional): um ser de conflitos do espírito contra a matéria. (p. 39)

Para Aristóteles o homem possui três (3) vidas, sendo elas: a vida instintiva; a vida sensitiva; e a vida intelectual. Essas três vidas, segundo este filósofo, estão cotidianamente imbricadas e aqui só estão separadas para que haja uma melhor explicitação das mesmas. A racionalidade, então, surge como um componente ordenador dessas três vidas, comandando o todo. Entretanto, não se trata de um comando autoritário e despótico, mas sim orientador, ordenador, organizando um todo, que ao início da vida do sujeito, momento em que a racionalidade ainda não havia se desenvolvido, era regido pelas paixões.

As duas primeiras vidas, a instintiva e a sensitiva, são impulsos vitais e não se caracterizam nem por serem éticos nem a-éticos. São, enfim, potencialidades biológicas, devires de um futuro agir ético (Pegoraro, 2006). Fala-se em potencialidade, pois é só a partir do desenvolvimento do intelecto, a qual se materializa na terceira vida apresentada por Aristóteles, que o sujeito se torna ético. Antes disso, ele apenas possui instrumentos para tal, está em perspectiva de vir a ser.

As vidas instintivas e sensitivas são regidas pelas virtudes morais, as quais podem ser exemplificadas pelas virtudes da coragem, da temperança, da justiça, da **generosidade**, dentre outras. A vida intelectual, entretanto, é regida por outra classe de virtudes, as virtudes intelectivas,

que são duas: a sabedoria e a prudência (ou discernimento). A virtude intelectual da sabedoria refere-se ao caráter de conhecimento e a virtude da prudência, ao caráter de prática. Observemos que ambas se complementam, na medida em que ao adquirir sabedoria, conhecimento, o sujeito está mais preparado e consciente para agir de forma mais prudente, mais eticamente dirigida.

As virtudes são conceitos centrais em Aristóteles, pois:

Sem dúvida, a prática das virtudes é o tema principal da *Ética*; a ele Aristóteles dedica oito livros (II – IX) onde analisa as virtudes mais em vista em seu tempo. As virtudes moldam o caráter e orientam os costumes da pessoa. Pelo exercício da virtude (...) o homem eleva seus sentimentos e educa seus instintos e se torna senhor de suas próprias energias. (Pegoraro, 2006, p. 45)

Antes, porém, de enveredarmos mais exclusivamente sobre as virtudes em Aristóteles faz-se necessário definirmos, de acordo com o que acreditava o filósofo, o que é esse *bem* a ser alcançado, tão fundamental e tão essencial para a vida humana.

Está claro que o agir ético do homem racional tem uma finalidade última, qual seja: alcançar o *bem*. Porém esse bem, segundo Aristóteles, não possui um caráter único, um “*predicado universal dos bens*”, não há uma fórmula pré-estabelecida para que todos os seres humanos alcancem uniformemente tal bem (Aristóteles, 1996, p. 124). O bem se caracteriza como um meio para se chegar, enfim, a algo maior e mais fundamental: a *felicidade*.

Aristóteles, então, estabelece uma lógica complexa, a qual, de acordo com ele, todo ser humano está submetido:

Chamamos aquilo que é mais digno de ser perseguido em si mais final que aquilo que é digno de ser perseguido por causa de outra coisa, e aquilo que nunca é desejável por causa de outra coisa chamamos de mais final que as coisas desejáveis tanto em si quanto por causa de outra coisa, e portanto chamamos absolutamente final aquilo que é sempre desejável em

si, e nunca por causa de algo mais. Parece que a felicidade, mais que qualquer outro bem, é tida como este bem supremo, pois a escolhemos sempre por si mesma, e nunca de algo mais; mas as honrarias, o prazer, a inteligência e todas as outras formas de excelência, embora as escolhamos por si mesmas (escolhe-las-íamos ainda que nada resultasse delas), escolhemo-las por causa da felicidade, pensando que através delas seremos felizes. Ao contrário, ninguém escolhe a felicidade por causa das várias formas de excelência, nem, de um modo geral, por qualquer outra coisa além dela mesma. (Aristóteles, 1996, p. 125)

Alcançar a felicidade é, portanto, o fundamento de tudo, é aquilo que o homem almeja desde seu princípio até o seu fim, é o fim visado por todas as ações do sujeito. A felicidade buscada pode ser adquirida por diversas vias, sendo necessário, de acordo com Aristóteles, instrumentos externos para que se concretizem as ações em busca da felicidade.

Desse modo, pode-se concluir que, para o filósofo grego, todas as coisas existentes no mundo possuem *per si* um propósito, uma função específica de sua natureza. Tomemos como exemplo a semente. O propósito da semente é germinar e virar árvore, o propósito da árvore é dar frutos, e assim se segue. Mas qual o propósito do homem? De acordo com Aristóteles, a função do ser humano é cultivar aquilo que o faz essencialmente diferente dos outros animais, a razão.

A racionalidade seria, então, a única fonte para se alcançar o fim a que todos os seres humanos almejam em sua essência, a *felicidade*. A felicidade completa e autêntica, a qual motiva toda a atividade humana, viria de uma vida devotada ao cultivo da razão e à contemplação, pois estas são as maiores formas de expressão do potencial humano, a racionalidade (Furrow, 2007). A felicidade se realiza quando o homem passa a controlar suas paixões, emoções e desejos através da racionalidade. Mas, Aristóteles ressalta: nenhum ser humano está só no mundo porque o humano é um ser fundamentalmente social. Portanto, para se alcançar a felicidade também se faz necessário que esteja em consonância com uma vida em comunidade, e que esta vida funcione bem. Assim, a atividade humana deve ser educada para uma vida harmônica em comunidade, que somente será

alcançada com o desenvolvimento de virtudes por parte dos sujeitos sociais.

Em uma elaboração primária poder-se-ia refletir sobre as virtudes, no sentido em que, de acordo com a filosofia aristotélica, seriam elementos constitutivos do caráter humano, aspectos do que a psicologia contemporânea convencionou chamar de personalidade[8]. Se enveredarmos por essa lógica concluiremos que, sendo elemento da personalidade, as virtudes têm uma origem social, uma fonte externa, a qual é transmitida ao sujeito através do contato com o mundo, através da educação transmitida pela cultura e sociedade a qual este está inserido. Essa lógica não foge ao pensamento aristotélico.

É a partir das situações que se apresentam no cotidiano – principalmente nas situações que impõem conflitos ao homem – que o sujeito exercita o que lhe foi transmitido e aprimora o uso das virtudes, ou seja, se aprimora enquanto sujeito social. De acordo com Furrow (2007):

As virtudes morais são hábitos de caráter que se expressam na resposta emocional correta a qualquer situação que possamos confrontar. A resposta emocional correta visa o meio termo entre dois extremos, um extremo envolvendo emoção em demasia, o outro extremo envolvendo falta de emoções. Nossa sabedoria prática identifica qual é o ponto central adequado. (Furrow, 2007, p. 125)

Sobre o tema, Aristóteles conclui afirmando que as virtudes são hábitos adquiridos, os quais conduzem os sujeitos a agirem de modo que suas potencialidades sejam desenvolvidas, conduzindo, conseqüentemente, para uma vida feliz. Para que o sujeito se caracterize como um ser virtuoso é necessário a ponderação, o agir em equilíbrio com os pólos da virtude e do vício, um *meio-termo*, expressão utilizada nas obras aristotélicas. É preciso, para tanto, que haja uma reflexão mais apurada, por parte do sujeito, quando deparado com situações de decisão. Para cada virtude há dois extremos, aonde um extremo conduz à demasia e o outro ao escasso. O homem sábio julga suas ações e intenções pelas polaridades das virtudes, evitando sempre os vícios e buscando o meio-termo.

Um julgamento correto é o que uma pessoa virtuosa plenamente desenvolvida julga ser correto no contexto apropriado. A ação correta é um produto do exercício de virtudes específicas e pensamentos a respeito do que uma virtude solicita em um contexto específico, determinam o conteúdo da moralidade. Este é o padrão de correção que rege todos os julgamentos morais. E este próprio padrão se justifica, porque virtudes são necessárias à manutenção dos relacionamentos que contribuem para a felicidade enquanto cuidado voluptuoso e são um elemento constitutivo de tais relacionamentos (Furrow, 2007, p. 161).

O conjunto de virtudes que caracterizam um sujeito caracteriza-o em sua personalidade, assim como em sua identidade. Esse conjunto constitui todo um juízo moral desenvolvido no humano através do social. É sob essa perspectiva que nortearmos nosso estudo. Seguimos agora com a filosofia kantiana e suas contribuições para o entendimento da moral humana.

A MORAL EM KANT

Nascido no ano de 1724, na capital da antiga Prússia, Immanuel Kant criou-se e desenvolveu-se enquanto filósofo no berço do movimento Iluminista, tendo como principais referências figuras como: Isaac Newton (1643-1727); Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); e Voltaire (1694-1778). Sendo assim, sua obra filosófica nasce no que se caracteriza como um novo contexto de sociedade moderna, com importantes transformações nos campos da cultura, política, religião e pensamento filosófico.

O século XVIII traça para a história da humanidade novos rumos, sendo o grande norteador dessa nova configuração social a primazia da *razão*. Há nesse movimento um importante caráter de crítica à tradição moral, religiosa e política que se apresentava até então na Europa.

Usualmente, principalmente na contemporaneidade, o termo crítica vem sendo vinculado a

uma lógica estereotipada de negatividade, sobrepondo-se seu caráter de julgamento e preterindo-se o caráter da apreciação mobilizadora de mudança. A crítica em Kant transcende aquela perspectiva, propondo-se a ir além do usual apontamento depreciativo. Fazendo uso de um complexo exame crítico sobre o elemento razão, Kant baliza os pontos onde este poderia ser instrumento de avanço nas possibilidades de construção do saber, e onde, de certo modo, surgiria como uma ferramenta negativa de retrocesso.

Em “Crítica da faculdade do juízo”, Kant (1790/2008) deixa explícito seu entendimento e sua intenção ao utilizar-se do que chama de crítica:

(...) a crítica, que examina as faculdades em conjunto segundo a participação que cada uma das outras por virtude própria poderia pretender ter na posse efetiva do conhecimento, não retém senão o que o *entendimento* prescreve *a priori* como lei para a natureza, enquanto complexo de fenômenos (cuja forma é igualmente dada *a priori*); mas relega todos os outros conceitos puros às idéias, que para nossa faculdade de conhecimento teórico são transcendententes. (Grifos do autor, Kant, 1790/2008, pp. 11/12)

Desse modo, Kant alia em sua filosofia a análise reflexiva à idéia crítica. Essa proposta é movida pela necessidade que o filósofo possuía de produzir conhecimento filosófico para além da metafísica. (Pascal, 2007).

Kant e sua forma de construir conhecimento são atraídos por um grande movimento antropocentrista, no qual destacamos o positivismo e o surgimento da ciência em seus moldes mais ortodoxos. A “revolução Copernicana” se inscreve como marco de tal processo.

Diante de tamanha revolução sócio-político-cultural Kant sustenta a idéia de que tal progresso cultural, científico e material só se sustentaria quando da reflexão sobre um ponto mais fundamental: a moralidade humana. Rumo a uma perspectiva de progresso moral, grande parte da obra desse filósofo está centrada em discutir e analisar a moralidade. (Pegoraro, 2008).

Após um grande período de reinado da filosofia grega, na qual a metafísica era a perspectiva de análise do humano, dos fatos e das coisas e, conseqüentemente, embasava a construção do conhecimento, Kant abole categoricamente tal postura de análise. Funda, então, a ética da lei moral, em substituição à ética aristotélica das virtudes. Porém, traços daquela perspectiva ainda permaneciam na estrutura do pensar a moralidade. Não por acaso que o termo virtude segue sendo discutido pelos teóricos da moralidade.

Nessa perspectiva origina-se também um novo olhar sobre o sujeito humano.

O homem, para Kant, é um ser finito e guiado pela razão, pela vontade e acima de tudo pela liberdade. Ao contrário dos animais, dos vegetais e das coisas, o ser humano possui a razão, a qual guia suas decisões, e a liberdade de agir segundo suas vontades – que por sua vez decorre do caráter da racionalidade. Os primeiros – animais, vegetais e coisas – vivem, de acordo com a filosofia Kantiana, no mundo sensível, ou seja, no mundo onde reinam os fenômenos naturais, onde os seres estão submetidos às experiências de ordem biológicas e físicas. Neste polo da distinção dos seres o homem também se insere, mas avança em função de seu caráter de *ser racional*, se inscrevendo no mundo inteligível. Neste segundo não existe a possibilidade de inserção das coisas e dos animais, pois estes não trazem, em sua natureza, a racionalidade. O mundo é o mundo da liberdade, no qual a razão é senhora. Desta feita, o filósofo destaca a diferença fundamental desses dois polos, qual seja o grau de liberdade. No primeiro (mundo sensível) os seres estão totalmente submetidos à vontade de instintos e de fenômenos do exterior, porém no segundo (mundo inteligível), onde a razão reina, há uma liberdade e uma independência sem limites para o sujeito.

Nesse sentido, o humano é um ser potencialmente autônomo, pois é capaz de reger sua vida a partir de suas vontades, ao contrário das coisas, dos animais e dos vegetais, os quais estão irremediavelmente sujeitos a aspectos do exterior, sendo esses aspectos os norteadores de suas existências.

Apresenta-se aqui um conceito chave da filosofia kantiana, o conceito de *autonomia*.

Elemento central no obra de Immanuel Kant, transcendeu a obra e influenciou na lógica de pensamento da gerações de estudiosos que se seguiram, reverberando em diversas outras áreas de estudo, como é o caso da Psicologia, particularmente os estudos em psicologia do desenvolvimento humano. Jean Piaget (1896-1980) utilizou-se diretamente dos conceitos kantianos de autonomia e heteronomia quando pesquisou e elaborou sua teoria sobre o juízo moral na criança.

Sobre o assunto, Kant afirma (1788/2002):

A **autonomia** da vontade é o único princípio de todas as leis morais e dos deveres conformes a elas: contrariamente, toda a **heteronomia** do arbítrio não só não funda obrigação alguma mas, antes, contraria o princípio da mesma e da moralidade da vontade. Ou seja, o único princípio da moralidade consiste na independência de toda a matéria da lei (a saber, de um objeto apetecido) e, pois, ao mesmo tempo na determinação do arbítrio pela simples forma legislativa universal, da qual uma máxima tem que ser capaz. (Grifo do autor, Kant, 1788/2002, p.55)

A autonomia, para Kant, é um ponto crucial no que tange à moralidade e à ética do sujeito. Ao afirmar ser a autonomia da vontade o “único princípio de todas as leis”, o filósofo atribui ao sujeito o caráter humano da *liberdade*. O homem se torna livre para fazer suas escolhas, assim como responsável pelas consequências de suas ações em seu espaço social, além de partícipe ativo na edificação e aplicação da lei moral universal. O polo oposto do sujeito autônomo é o sujeito heterônomo, ou seja, aquele que não exerce seu caráter de sujeito livre, depositando em um “outro” a obrigação da responsabilidade e a direção das vontades.

Nessa perspectiva, observa-se que:

Kant (...) erige a autonomia da vontade livre como base inabalável da moralidade. Pela razão prática, a vontade livre é autolegislativa, confere a si mesma a norma do agir moral. (Pegoraro, 2008, p. 102)

Aqui se insere outro importante conceito formulado por Kant (1797), o *princípio imperativo da moralidade*. Há, de acordo com a filosofia kantiana, dois princípios da moralidade: os princípios práticos e os princípios imperativos. Os primeiros se caracterizam pela subjetividade, isto é, são leis formuladas pelos próprios sujeitos, direcionadas para suas necessidades pessoais. Assim, os princípios práticos não se aplicam a todos os sujeitos. De forma oposta agem os princípios imperativos, pois se estendem, igualmente, a todos os sujeitos humanos. Estes, por sua vez, se dividem em: princípios imperativos hipotéticos ou condicionais e princípios imperativos categóricos ou absolutos. Os primeiros se referem às situações em que se exigem condições para a sua realização, por exemplo, “se queres ter uma vida longa mude os hábitos alimentares”. Para que se alcance um objetivo é necessária que se estabeleça e se cumpra uma condição.

Entretanto, dentre todos esses princípios o mais importante, na filosofia kantiana, é o imperativo categórico, pois é sobre ele que se alicerça toda a lógica de tal filosofia. Este princípio não distingue sujeitos ou visam objetivos próprios, mas se aplica a todo e qualquer ser humano. Ele se situa na perspectiva de cumprir o dever pelo dever, visando o bem comum. De estabelecer e seguir regras e leis universais, proporcionando harmonia de ações morais, visando o bem igualmente a todos os sujeitos.

Assim, Kant (1788/2002) define:

(...) jamais se pode computar como lei prática um preceito prático, que comporta uma condição matéria (por conseguinte, empírica). Pois a lei da vontade pura, que é livre, põe esta numa esfera inteiramente diversa da empírica, e a necessidade natural, tem que consistir, portanto, meramente em condições formais da possibilidade de uma lei geral.
(Kant, 1788/2002, p. 56)

Os códigos legais estabelecidos por uma sociedade para regimentar as ações de seus cidadãos e dispor de punições em caso de transgressão, são a materialização do princípio do imperativo categórico estabelecido por Kant.

Observa-se, então, que este filósofo se atém a entender a ética como processo crítico edificado em sociedade. A elaboração das leis é o foco central desta construção filosófica. O entendimento mais aprofundado do sujeito ético propriamente dito é, de certo modo, relegado a segundo plano do processo de entendimento e elaboração sobre a lei moral. O que não ocorre na filosofia aristotélica.

Immanuel Kant divergiu do pensamento aristotélico em inúmeros pontos. Há, porém, pontos de convergência que se inscrevem sutilmente na obra de Kant “*Fundamentação da metafísica dos costumes*”, de 1785. O conceito de *vontade* abordado nesta obra explora um pouco mais o tema da ética na perspectiva do sujeito que age. Assim Pascal (2002) destaca nesta obra:

Mesmo quando, por singular adversidade do destino ou por avara dotação de uma natureza madrasta, essa vontade fosse completamente desprovida do poder de levar a bom termo seus propósitos; admitindo até que seus esforços mais tenazes permanecessem estéreis; na hipótese mesmo de que nada mais restasse do que a só ***boa vontade*** (entendendo por esta não um mero desejo, mas o apelo a todos os meios que estão ao nosso alcance), ela nem por isso deixaria de refulgir como ***pedra preciosa dotada de brilho próprio, como alguma coisa que em si possui valor.*** (Grifo meu, Kant in Pascal, 2002, p.119)

Kant admite, assim, que somente o dever não basta para que o sujeito aja de acordo com princípios éticos que objetivam o bem estar social. É, segundo ele, necessário algo que aflore do sujeito social, a *boa vontade*, caracterizada como aspecto de importância fundamental no agir ético. Entretanto, não há uma sequência de elaboração sobre o assunto.

A partir desse breve percurso pelas construções filosóficas sobre o tema da moral em Aristóteles e Kant, os quais embasaram as reflexões no campo da Filosofia do presente estudo, a sequência, então, recorre à Psicologia, seus pensadores e os estudos e teorias envolvendo o desenvolvimento moral, tendo como foco as contribuições de Jean Piaget.

CAPÍTULO III

DESENVOLVIMENTO MORAL

TEORIA PIAGETIANA

Os primeiros estudos em psicologia que se propuseram a investigar o desenvolvimento moral no sujeito têm registro no início do século XX, época em que se destacava a chamada psicologia experimental.

É do psicólogo e pedagogo suíço Pierre Bovet (1878-1965) os primeiros escritos em psicologia sobre o tema nos anos de 1911 e 1912. Suas pesquisas e os resultados advindos das mesmas são citados por Piaget na obra que marcou, definitivamente, o início dos estudos sobre a temática, qual seja: *Le jugement moral chez l'enfant*, de 1932. Como afirmado anteriormente, Bovet, em seus artigos, já assinalava a importância de se conjugar conhecimentos filosóficos aos estudos em desenvolvimento moral.

Ciente de todo o histórico de reflexão que a filosofia produziu sobre o tema esse pensador destacou a necessidade de se introduzir as investigações empíricas, afirmando:

(...) les principes moraux ont, dans l'individu et dans la race, une histoire, que la psychologie de laboratoire éclaire d'une lumière singulièrement vive. [9] (Bovet, 1911, p. 64)

Piaget toma para si tal tarefa, tornando-se um símbolo tanto teórico quanto metodológico, visto que inaugura uma perspectiva teórica sólida sobre o desenvolvimento moral na infância, assim como um modo de fazer pesquisa nessa temática, através do Método Clínico de Investigação, proposto por ele.

Seguindo a tradição, Piaget utiliza-se de conceitos filosóficos para dar corpo a sua teoria. Explicitamente, ele aponta como referências primeiras Immanuel Kant e Émile Durkheim.

É importante salientarmos aqui, brevemente, o valor dado por Piaget à filosofia, dedicando a obra intitulada “Sabedoria e ilusões da filosofia”, publicada originalmente em 1969, para elaborar sobre as contribuições dadas pela filosofia às ciências humanas. Assim, ele afirmou:

A filosofia é uma tomada de posição raciocinada em relação à totalidade do real. O termo “raciocinada” opõe a filosofia às tomadas de posição puramente práticas ou afetivas ou ainda às crenças simplesmente admitidas sem elaboração reflexiva: uma pura moral, uma fé, etc. O conceito de “totalidade do real” comporta três componentes. Em primeiro lugar, refere-se ao conjunto das atividades superiores do homem e não exclusivamente ao conhecimento: moral, estética, fé (religiosa ou humanista), etc. Em segundo lugar, implica a possibilidade, do ponto de vista do conhecimento, de que, sob as aparências fenomênicas e os conhecimentos particulares, existe uma última realidade, uma coisa em si, um absoluto, etc. Em terceiro lugar, uma reflexão sobre a totalidade do real pode naturalmente conduzir a uma abertura no conjunto dos possíveis. (Piaget, 1983/1969, p. 97)

Após a publicação de “Le jugement moral chez l’enfant” vários psicólogos, (Lawrence Kohlberg, Carol Gilligan, Elliot Turiel, Nancy Eisenberg, dentre outros) pedagogos e pensadores interessados em investigar a temática se debruçaram sobre a obra com o objetivo de analisar suas nuances, entendendo-a de forma mais completa. Desta feita, chegaram à conclusão que “Le jugement moral chez l’enfant” é um estudo psicogenético que busca compreender as relações entre o respeito e a lei moral (Freitas, 2002).

De acordo com Biaggio (2001), Piaget concebia a moralidade como um sistema de regras, no qual sua essência encontra-se no respeito que o sujeito adquire por tais regras. Este psicólogo suíço objetivava, então, analisar como a criança chega a respeitar e obedecer as regras que lhes foram transmitidas. (Biaggio, 2001).

Toda teoria piagetiana sobre o Desenvolvimento Moral gira em torno de dois conceitos centrais – advindos da filosofia kantiana – o conceito de *Heteronomia* e o de *Autonomia*.

Piaget concebe haver um paralelismo entre o desenvolvimento da lógica e o desenvolvimento do juízo moral no sujeito. Os aspectos cognitivos do desenvolvimento acompanham *pari passu* a “*constituição dos sentimentos*”. (Freitas, 2002, p. 305).

Desta feita, nos primeiros anos de vida da criança, a regra existente no ambiente em que o sujeito está inserido se confunde com o hábito. Todo o avanço cognitivo nesse período se deve à exploração motora do ambiente por parte da criança, não havendo uma consciência mais apurada de processos mais complexos que envolvem tal descoberta. Como consequência, a criança encontra-se em uma fase de anomia moral, no qual as normas e as regras existem e são apresentadas a ela pelos adultos. Porém, as normas e as regras não são codificadas pela criança, não como algo a ser seguido, mas, sim, como hábitos.

Em seguida ao estágio de anomia, destaca-se o período do desenvolvimento moral em que as normas advindas dos adultos são tidas pelas crianças como obrigatórias e absolutas, onde o “dever é essencialmente heterônomo” (Piaget, 1932/1994, p. 93). Há nesse estágio do desenvolvimento moral, chamado de estágio Heterônomo, uma clara relação unilateral de obediência, que se caracteriza pelo respeito incondicional por parte da criança ao adulto.

Nesse estágio, Piaget salienta haver tanto uma “*coação moral*” quanto uma “*coação intelectual*” da criança pelo adulto (Piaget, 1932/1994, p. 93). Sendo assim, toda a lógica de regras e normas adquiridas e seguidas pelas primeiras são cópia fiel das normas e regras repassadas pelos segundos, cabendo às crianças o dever de segui-las.

Piaget destaca ainda, na moral heterônoma, o que ele convencionou chamar de *realismo moral*, aspecto inerente a esta fase do desenvolvimento moral pelo qual passa a criança. Ele o define como:

(...) tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente,

quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso. (Piaget, 1932/1994, p.93)

Assim, o realismo moral proporciona à criança uma concepção objetiva da responsabilidade (Piaget, 1932/1994), onde não se avalia a intenção do ato, mas o ato em si e sua relação direta com o cumprimento do dever. De acordo com essa lógica, um homem que mente em juízo para impedir a morte de um inocente deveria ser punido severamente, visto que não se analisa a intenção do ato (defender um inocente), mas o ato “*em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas*” (Piaget, 1932/1994, p.94).

Fazendo a relação com o estágio do desenvolvimento cognitivo, a moral heterônoma é consequência direta do estágio caracterizado pelo egocentrismo infantil, o estágio pré-operatório. É a percepção egocêntrica dessa fase o que dificulta que a criança compreenda outros pontos de vistas e outras posições (Puig, 1996), além da intenção do ato.

Superada a fase de egocentrismo a criança já é capaz de se colocar no lugar do outro, ou seja, se torna capaz de agir empaticamente. Além disso, as relações de cooperação com os iguais, caracterizada pelas normas de reciprocidade, se tornam mais presentes. Essas, as normas de reciprocidade, se caracterizam pela superação do sentimento de dever e de obrigação, se estabelecendo pelas relações de igualdade e equidade. As normas são estabelecidas pelo grupo de pertencimento, democraticamente, havendo, assim, uma liberdade para se estabelecer acordos e mudanças de regras antes pré-estabelecidas e impostas.

Esses são princípios básicos e necessários para que o sujeito transponha a fase heterônoma do desenvolvimento moral e passe para a fase autônoma desse aspecto do desenvolvimento (Piaget, 1932/1994).

De acordo com Freitas (2002), nessa fase:

(...) a capacidade operatória liberta o ser humano das ilusões perceptivas; a vontade, dos

desejos e interesses imediatos, o que lhe permite estabelecer fins prioritários a longo prazo, ou seja, construir um projeto de vida. (Freitas, 2002, p.307)

Nessa etapa do desenvolvimento o sujeito experiencia sentimentos e condutas em prol do respeito mútuo. As regras impostas pelos adultos, antes imutáveis e seguidas incondicionalmente, podem ser agora revistas e adaptadas às vontades e às necessidades do grupo no qual o sujeito encontra-se imerso, a partir de uma “*elaboração cooperativa baseada no diálogo e na colaboração*”. (Puig, 1996, p. 50).

Em suma, Piaget construiu uma teoria sobre o desenvolvimento moral cujos pilares são as relações sociais, mais especificamente os dois tipos mais emblemáticos dessas relações: a coação (heteronomia) e a cooperação (autonomia).

É importante ressaltar que, sobre a perspectiva piagetiana, nenhuma das fases aqui tratadas, qual seja, anomia, heteronomia e autonomia, podem ser negligenciadas quando se analisa como um todo o desenvolvimento moral na criança. Cada fase precedente prepara o sujeito para aspectos mais complexos das fases posteriores. Desta feita, é inevitável, por exemplo, que a criança tenha como primeira forma de consciência do dever a heteronomia, para que *a posteriore* ela adquira a consciência autônoma, internalizando normas e adquirindo uma responsabilidade subjetiva, isto é, onde a intenção é o foco de análise do julgamento moral.

Piaget, entretanto, não prosseguiu com a temática do desenvolvimento moral, ao contrário dos outros autores citados, que dedicaram suas carreiras ao tema. Todos esses pensadores da temática têm, em comum, seguirem uma vertente kantiana para se pensar o juízo moral, ou seja, pensam a moral pela via da Justiça. Porém, deve-se ressaltar que Carol Gilligan ousou um pouco mais ao inserir em sua teoria o conceito de “*Ética do Cuidado*”[\[10\]](#) (Gilligan, 1988, citado por La Taille, 2006, p. 11).

A GENEROSIDADE EM YVES DE LA TAILLE

Piaget ampliou os horizontes sobre as questões da moral no sujeito, inserindo nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento humano essa temática. Assim, ele acreditava ser a moral não uma simples transmissão de normas e valores socialmente compartilhados, recebidos passivamente pelos sujeitos, mas haver estágios de um processo de desenvolvimento moral, no qual a aquisição da autonomia de julgamento seria o ponto alto. A autonomia é um conceito central, pois diz respeito a esse componente ativo do sujeito: a consciência. Para Piaget:

(...) tomar consciência não consiste simplesmente em projetar luz sobre noções já completamente elaboradas. A tomada de consciência é uma reconstrução, e, portanto, uma construção original sobrepondo-se às construções devidas à ação. (Piaget, 1932/1994, p. 141)

Em clara oposição a teoria de Freud e de Durkheim, Piaget e seu sucessor Lawrence Kohlberg, formularam uma teoria com ênfase na razão, pressupondo, assim, a autonomia como possível. Os primeiros, entretanto, enfatizaram as fontes afetivas, negando o aspecto racional. (La Taille, 2006). Posteriormente, contudo, Piaget insere em suas construções teóricas análises sobre a relação entre o aspecto cognitivo e afetivo e suas inter-relações com o desenvolvimento infantil, considerando haver uma relação fundamental entre esses dois pontos e o desenvolvimento do sujeito (Piaget, 1954).

Porém, em função da brevidade do estudo, visto que Piaget não prosseguiu investigando a temática do desenvolvimento moral na criança, diversos foram os questionamentos que se apresentaram em aberto, aguçando a curiosidade de muitos estudiosos, cujos grandes nomes já foram citados.

Na contemporaneidade, surge uma nova forma de abordar e de investigar o problema do desenvolvimento moral. Ernest Tugendhat (1930-) e Jürgen Habermas (1929-), este último já

mencionado em nosso texto, encabeçam o movimento de aliar, numa postura de complementaridade, os conhecimentos da moral de regras com os conhecimentos da moral de virtudes. Ou seja, propõem unir as contribuições dadas pela filosofia moral aristotélica com as contribuições da filosofia kantiana às investigações científicas e filosóficas.

Tugehdhat (2007), em defesa de sua proposta, admite haver uma “*supercomplexidade*” que proíbe definir uma disposição da ação por meio de uma regra (Tugehdhat, 2007, p. 229). O mesmo afirma:

Veremos contudo que a verdadeira razão é mais profunda e na verdade porque, como se mostrará em Aristóteles, em atitudes que podemos ter uns com os outros, como, por exemplo, a amabilidade ou a cortesia, não se trata de ações no sentido comum, definidas por resultados pretendidos, mas daquilo que Aristóteles designa como *energeiai* (atividades). Estará vinculado com isso que as virtudes supracitadas como, por exemplo, a da generosidade (...). Somente quando se vê que para uma ética de virtudes as obrigações positivas adquirem um peso que elas não tinham para a ética das regras, compreende-se por que se forma uma supercomplexidade. (p. 229)

E ele segue:

O que é moralmente correto em cada caso, escreve Adam Smith, é tão difícil e diferenciado que o simplificamos inadequadamente se tentamos submetê-lo a regras. (p. 229)

Atualmente, no Brasil, se estabeleceu uma corrente que apoia tal teoria, propondo-se a pensar a temática sob a ótica aristotélica, isto é, pela via da virtude. Esse movimento tem como principal referência Yves de La Taille[11]. Autor de várias obras, dentre elas “*Limites: três dimensões educacionais*” (1998) e “*Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*” (2006), ele busca novas formas de analisar o desenvolvimento moral, saindo do eixo Justiça, abordado pela via da lei - da dicotomia direitos/deveres, tão presente no campo do Direito - enveredando pelo campo das relações sociais,

dos comportamentos pró-sociais. Segundo esse teórico:

Se é verdade que as virtudes como coragem e humildade são, às vezes, condições necessárias ao agir com justiça, então o psicólogo não pode não ter o que dizer a respeito das características de personalidade (caráter) que as definem. Tal nos parece um excelente motivo para que a Psicologia Moral cesse de se limitar a estudar como crianças e adultos julgam direitos e deveres. Mais ainda, se tivermos razão em afirmar que um ato *covarde* de injustiça traz dimensões outras que a injustiça por si só, e se também tivermos razão em afirmar que, para a maioria das pessoas, tais dimensões têm relevância moral, cabe ao psicólogo, não somente comprovar o fato, como melhor compreender que lugar ocupam virtudes como coragem e humildade no universo moral dos indivíduos. (Grifo do autor, La Taille, 2000, p.118)

Essa nova forma de se pensar o tema insere nos estudos as virtudes da gratidão, da coragem, da temperança, da generosidade, dentre outras, ampliando o tema em direção a uma perspectiva mais pró-social, com ênfase nas relações sociais. O presente trabalho assume essa postura, se propondo a: Investigar a virtude generosidade em crianças de 4 a 6 anos de idade em situação de abrigo. Especificar a idade e o contexto onde se realizará este tipo de pesquisa é de suma importância, na medida em que:

A forma e o conteúdo de atos e pensamentos de compartilhar e ajudar aparecem e se modificam no decorrer da vida, em função da presença e da interação de fatores do desenvolvimento humano tais como idade, características de personalidade, motivações, habilidades e condições situacionais. (Koller & Bernardes, 1997, p.224)

Entretanto, ficam duas interrogações: qual a necessidade de se estudar o Desenvolvimento Moral no sujeito? E, qual o motivo da escolha da virtude Generosidade? Primeiramente, para responder a tais questões, devemos voltar à lógica de Aristóteles. De acordo com esse filósofo grego, as virtudes têm um caráter fundamentalmente valorativo, de caracterização do sujeito que a

apresenta em sua estrutura de personalidade. Sendo assim, assumir uma virtude é assumir uma identidade, ou seja, está intimamente ligada com a formação da subjetividade. Para que seja dito que um sujeito é generoso, ou corajoso, por exemplo, para que haja uma identificação do mesmo com tais virtudes, é necessário que o mesmo tenha prazer em realizar ações generosas ou corajosas, ou seja, as virtudes devem ser desejadas pelo sujeito (La Taille, 2000).

Desejar ter certa qualidade, desejar ter uma virtude vai além do simples prazer físico e imediato, segundo La Taille (2000); transcende-se o físico na busca da harmonia e do equilíbrio dos prazeres, tendo como meta fundamental a *felicidade*. Segundo palavras do próprio autor: “o ‘dever fazer’, essencial à moral, corresponde a um querer fazer” (La Taille, 2002, p.14, Grifo do autor).

Essa lógica de pensamento nos leva também a analisar a dimensão Ética, visto que, para Aristóteles a Ética é a busca da felicidade (La Taille, 2000).

O tema das virtudes é clássico na Filosofia Moral. Elas não dizem diretamente respeito às ações morais, mas aos traços de caráter desejáveis para que elas sejam realizadas. Mais ainda, em certos sistemas éticos, como o de Aristóteles, algumas são evocadas como condição necessária para o alcance e usufruto da “Vida boa”. (Aristóteles, 1965, citado por Noguchi e La Taille, 2008, p. 15)

Complementado tal idéia e respondendo a primeira questão lançada, Koller & Bernardes (1997) afirmam:

O entendimento que a criança tem de si mesmo e dos outros, a imitação, a identificação e a analogia que ela faz entre seu próprio *self* e o dos outros, formam a base para o desenvolvimento pró-social. (Koller & Bernardes, 1997, p.224)

A virtude generosidade se situa, no desenvolvimento moral do sujeito, como aspecto fundamental e anterior à consciência infantil de Justiça (La Taille, 2006). Enquanto a Justiça se apresenta à criança como normas advindas da cultura e da sociedade baseada na lógica de

direitos/deveres, a generosidade surge a partir de uma mobilização do sujeito, de uma necessidade do mesmo em ajudar o próximo, reconhecendo o outro como um ser singular e não como um sujeito de direitos e deveres, embora, muitas vezes, a atitude generosidade garanta os direitos do sujeito ajudado.

Ao agir de forma generosa, o sujeito proporciona ao outro uma atitude empática, oferecendo aquilo que corresponde a uma necessidade singular da pessoa alvo do ato generoso. Desse modo, essa virtude assume uma distinção fundamental da justiça, pois, enquanto a segunda considera o outro como “sujeito de direitos”, por tanto tendo um caráter de lei universal[12], a primeira “*contempla o ‘sujeito singular’, portanto, outrem na sua concretude.*” (La Taille, 2006, p. 10).

Considerando os objetivos desta pesquisa, reservamos uma discussão específica sobre o conceito de Generosidade, no que segue.

SOBRE A VIRTUDE GENEROSIDADE

Como visto, expoente nos estudos em psicologia sobre o desenvolvimento da moralidade na criança, Jean Piaget, dedicou seu mais emblemático estudo sobre o tema, publicado no livro “*Le jugement moral chez l’enfant*” (1932)[13], aos aspectos cognitivos do desenvolvimento moral. Embora tenha sinalizado algumas discussões de cunho filosófico, Piaget deu maior ênfase àqueles aspectos. Desde então, os estudos em psicologia, em sua grande maioria, têm seguido essa vertente, produzindo pesquisas as quais dão maior destaque à justiça como eixo de abordagem, preterindo, em certa medida, as considerações sobre os afetos e dando foco a razão.

Na atualidade, alguns estudos e perspectivas teóricas em psicologia que abordam a temática já exploram esse ponto de vista preterido por Piaget e Kohlberg, qual seja, a afetividade. Assim, consideram a base dada por esses autores, os níveis de desenvolvimento moral: autonomia e heteronomia; amplia-se, atribuindo como parte importante desse processo de desenvolvimento: o

afeto.

Assim, Sawaia (2006) afirma:

Nessa perspectiva, é o afeto que promove a passagem da heteronomia passiva à autonomia intelectual, ou vice-versa, concepção que levou Espinosa (1957) a afirmar que a ética não vem de fora. É impulsionado pelos afetos que o homem decide se algo é bom e pode determinar se a ação deve ou não ser evitada. Não há ética, tampouco transformação social independente dos afetos. Ambas estão relacionadas à nossa intersubjetividade corporal, isto é, capacidade de experimentar o mundo e de atuar sobre ele. (Sawaia, 2006, p. 87)

Em suma, os estudos contemporâneos como temos visto, buscam, então, ampliar o conhecimento, na tentativa de produzir um mapa mais completo, complexo e ampliado sobre a questão. Assim, se insere as pesquisas em desenvolvimento moral que abordam o tema virtude.

De acordo com La Taille (2001), uma das razões que justifica a realização de estudos psicológicos sobre o desenvolvimento moral e as virtudes – para além dos estudos sobre a virtude justiça – é que estas também ocupam lugar na gênese da moralidade no sujeito. Ele encontra na obra de Piaget o embrião do que posteriormente dará origem às perspectivas de pesquisa com foco em diversas outras virtudes morais como a coragem, a polidez e a generosidade, sendo esta última o enfoque de nosso estudo. Desta feita, La Taille (2001) expõe:

Reflitamos, por exemplo, sobre a seguinte explicação dada por Piaget: “É quando a criança habitua-se a agir do ponto de vista dos próximos, e preocupa-se mais em agradá-los do que a eles obedecer, que ela chega a julgar em razão das intenções”. (1992, p.105, tradução nossa). Esta frase traz um ponto clássico da perspectiva piagetiana: a passagem de uma “moral da obediência” (...) para outra, superior, que leva em conta as intenções dos agentes, a moral autônoma, na qual o realismo moral é superado. Mas a citação traz mais do que isso. Ela refere-se a uma explicação causal para dar conta da evolução moral e, é o que nos interessa

nesse caso, nela está afirmado que o que explica a passagem da heteronomia para a autonomia não é tanto uma tomada de consciência do outro como sujeito de direitos, mas antes a tendência a considerá-lo na sua singularidade: é o que sugere o emprego do verbo agradar (*faire plaisir*). Em uma palavra, Piaget nos fala mais, nessa citação, em generosidade do que em justiça, embora, na sua própria teoria, a autonomia represente a vitória do princípio de justiça sobre a mera obediência à autoridade. (La Taille, 2001, p. 94)

A partir dessa explanação Yves de La Taille aponta outra direção tanto de interpretação quando de possibilidade de tratar a questão do desenvolvimento moral. Insere a virtude generosidade de forma incontestada.

Como abordado no capítulo sobre o desenvolvimento moral na teoria de Piaget, a autonomia traz para o sujeito uma consciência mais apurada e mais empática sobre o outro e sobre os dilemas morais que se apresentam cotidianamente.

Todavia, uma pergunta vem à tona: podemos definir a virtude generosidade? E a resposta é afirmativa. Comte-Sponville (2007), em sua obra “Pequeno tratado das grandes virtudes”, aponta direções importantes na busca de tal definição.

No capítulo destinado a abordar a virtude generosidade o autor acima citado inicia afirmando ser esta a “*virtude do dom*”. (Comte-Sponville, 2007, p.97). Isso porque, a prática da generosidade não se destina a atribuir direitos e garanti-los, como poderíamos dizer que o faz a justiça, mas a generosidade oferece ao outro o que não é do outro, mas que lhe falta ou o que ele merece, porém que não é, necessariamente, seu por direito. (Comte-Sponville, 2007). Podemos, assim, considerar que o ato generoso garante os direitos, não sendo, entretanto, sua principal intenção. Assim, para que o sujeito opere de forma generosa, em um estágio mais avançado de desenvolvimento dessa virtude, faz-se necessário que ele desfrute de liberdade, de autonomia de pensamento, enfim, de consciência. Em outros termos, poderíamos dizer que a generosidade exige uma autonomia intelectual da pessoa que a pratica, visto que é necessário um julgamento do contexto e não um

dever em seguir uma conduta pré-estabelecida (Nível III do desenvolvimento da generosidade).

Comte-Sponville (2007), então, assume que a generosidade diz respeito a atitudes particulares de cada sujeito – como veremos no trecho abaixo – o que La Taille (2001) convencionou chamar de qualidade referente ao caráter.

(...) justiça e generosidade dizem respeito, ambas, a nossas relações com outrem (...); mas a generosidade é mais subjetiva, mais singular, mais afetiva, mais espontânea, ao passo que a justiça, mesmo quando aplicada, guarda em si algo mais objetivo, mais universal, mais intelectual ou mais refletido. (...). Os direitos humanos, por exemplo, podem constituir objeto de uma declaração. A generosidade não: trata-se de agir, e não em função de determinado texto, de determinada lei, mas além de qualquer texto, além de qualquer lei, em todo caso humana, e unicamente de acordo com as exigências do amor, da moral ou da solidariedade. (Comte-Sponville, 2007, p. 97/98)

La Taille (2001) argumenta ser a personalidade a diferença entre uma virtude que diz respeito a uma habilidade física, por exemplo, e uma virtude como a generosidade, visto que na primeira admira-se a ação; já na segunda admira-se a pessoa. Assim ele finaliza: “*Daí a referência ao conceito de caráter entendido como ‘leitura ética da personalidade’ (Sennett, 1999)*”. (La Taille, 2001, p. 91).

O ato generoso, em suma, está imerso em uma carga de liberdade de pensamento, de consciência, de autonomia das vontades por parte do sujeito, “*O homem generoso não é prisioneiro de seus afetos, nem de si; ao contrário, é senhor de si e, por isso, não tem desculpas nem as procura. A vontade lhe basta.*” (Comte-Sponville, 2007, p. 105). Razão e afetividade são componentes fundamentais e inseparáveis desse que podemos chamar, processo de desenvolvimento da moralidade no sujeito, que culminará na formação da personalidade do mesmo.

Desta feita, cumpre-se aqui o percurso teórico proposto para embasar a pesquisa, tratando-se o

tema da moralidade e do desenvolvimento moral na criança, tanto sobre o ponto de vista da filosofia quanto da psicologia do desenvolvimento, tendo sempre como eixo central o objetivo da pesquisa. Contribuições teóricas são apresentadas nos itens que se seguem como forma de ampliar os conhecimentos do qual o estudo trata, sempre partindo do pressuposto de que o percurso teórico apresentado não esgota as reflexões sobre o tema, mas amplia o leque de contribuições. Desta feita, apresentamos formalmente os objetivos da pesquisa.

OBJETIVO

➤ **Geral:**

- Identificar, nas ações e interações das crianças entre quatro e seis anos, em situação de abrigo, as manifestações do desenvolvimento moral, mais especificamente os pontos que envolvem o aspecto da virtude generosidade.

➤ **Específicos:**

- Investigar as relações de convivência estabelecidas entre as crianças que co-habitam o abrigo e como a virtude generosidade se insere nesse contexto de desenvolvimento (disputas, divisões, partilha, negociações, simpatia/empatia, etc).
- Investigar como a instituição em que as crianças encontram-se abrigadas responde a tais relações, enquanto espaço de formação dos sujeitos.

MÉTODO

Nos registros acessados, contabilizaram-se, no período supracitado, vinte e quatro (24) crianças abrigadas. Para a pesquisa foram selecionadas quatro (4) das vinte e quatro crianças abrigadas, sendo três (3) meninos e uma (1) menina. Os referidos sujeitos preenchem os critérios pré-estabelecidos, quais sejam: estar a mais de três meses em situação de abrigo; ter entre quatro (4) e seis (6) anos de idade.

A Análise de Conteúdo Temática norteou a perspectiva de análise do *corpus* desta pesquisa.

A Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (1977):

(...) toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência) (Bardin, 1977, p. 44).

Esse método consiste em, através do discurso e de suas mensagens, acessar outras possibilidades de realidades (Bardin, 1977). A expressão lingüística é, então, fundamental para a aplicação do método, onde se estabelecem os *núcleos de sentidos*, essenciais para a análise do material. A especificidade da análise de conteúdo temática são os pré e pós-estabelecimentos de eixos temáticos.

Gomes (2007) destaca três etapas da Análise de conteúdo, quais sejam: Pré-análise; Exploração do material; e Tratamento dos resultados/inferência/interpretação. Essas etapas foram seguidas no trato com o *corpus* da presente pesquisa. Após organização e sistematização do histórico dos sujeitos participantes e dos procedimentos e materiais utilizados, foram, em seguida, analisados o material obtido através das transcrições das entrevistas ministradas para emprego dos procedimentos e das observações realizadas em diário de campo.

Os dados obtidos corresponderam a situações em âmbito individual, no qual o sujeito elaborou livremente sobre o dilema moral apresentado em forma de história infantil, e em âmbito relacional, seja com o pesquisador, no momento da entrevista com o jogo de regra (Brincadeira da memória), seja nas relações estabelecidas com as outras crianças, também inseridas no contexto do abrigo, e com os educadores e funcionários da instituição responsável pelas mesmas.

Inicialmente, estabeleceram-se duas categorias ou eixos temáticos. A primeira categoria temática aludiu às regras às quais as crianças encontram-se submetidas. Esta se dividiu em duas subcategorias: (a) regras institucionais a que as crianças estavam submetidas; (b) regras inseridas pelo procedimento de pesquisa (Brincadeira da memória). A segunda categoria temática esteve ligada ao procedimento referente às observações do cotidiano e às respostas dadas ao dilema moral apresentado, sendo definidas pelos temas: (1) disputa; (2) divisão; (3) cooperação.

PROCEDIMENTOS E MATERIAIS

PROCEDIMENTO – BRINCADEIRA DA MEMÓRIA

A “Brincadeira da Memória” trata-se de uma atividade de cunho pedagógico, que exige de seus participantes, como ferramentas cognitivas necessárias para a realização satisfatória dos objetivos, a capacidade de desempenhar as operações mentais da memória, da localização espacial, da assimilação de símbolos e da distinção entre pares idênticos e não idênticos. Para a realização dessa atividade disponibilizou-se, inicialmente, para as crianças participantes da pesquisa, um material com seis (6) pares[14]. De acordo com a evolução da criança e com o seu estágio de desenvolvimento cognitivo, considerando a perspectiva piagetina, foram acrescentados pares, chegando ao número máximo de vinte (20). O jogo tinha como figuras ilustrativas personagens – animais - do programa “A turma do Cocoricó”, exibido pela rede pública de televisão, o canal “Cultura”. O procedimento consistiu em escolher, juntamente com cada criança, os seis pares a serem utilizados no jogo. Após essa escolha foi investigado o conhecimento tido por elas sobre as regras gerais do brincadeira da memória. O procedimento foi realizado de três maneiras diferentes. Na primeira partida, foram respeitadas as regras convencionais, quais sejam: (a) embaralhar cartas, sem que os jogadores possam identificá-las previamente; (b) distribuir peças em superfície plana, dispondo-as de modo que a superfície onde consta a figura esteja virada impossibilitando aos jogadores a sua identificação; (c) estabelecer ordem de jogadores; (d) cada jogador poderá, quando for lhe dada à vez, virar duas peças; se as peças escolhidas forem idênticas o jogador leva as peças acertadas e ganha a possibilidade de jogar novamente; caso as peças escolhidas sejam diferentes elas são recolocadas na forma e no seu lugar de origem e passa-se a vez para o jogador seguinte; (e) ganha quem tiver, ao final do jogo, acertado o maior número de pares idênticos.

Na segunda partida, iniciada com as regras convencionais do jogo, houve uma modificação

dessas regras por parte da pesquisadora sem que essa modificação tivesse sido comunicada anteriormente à criança. Após a terceira jogada a pesquisadora interrompe a partida e embaralha novamente as peças do jogo. Esse procedimento acaba dificultando a memorização da posição das cartas, um processo psicológico essencial no jogo.

Por fim, a terceira partida consistiu em elaborar com a criança o impacto sobre a mudança repentina de regras e, caso a criança estivesse disposta, formular, juntamente com ela, novas regras, às quais seriam válidas para ambos os jogadores. Todas as atividades [\[15\]](#), expressões e discursos foram observados e registrados. Esses registros se deram através de diário de campo. Em virtude do caráter de proteção legal em que é investida a instituição de abrigo, não foram permitidos registros audiovisuais. As entrevistas foram gravadas e transcritas *a posteriori*, mantendo-se o sigilo da identidade dos sujeitos.

PROCEDIMENTO – HISTÓRIA INFANTIL “BRIGA DE UMA NOTA SÓ”

A apresentação de dilemas morais consistiu em um dos procedimentos que foram utilizados para abordar a virtude generosidade nos sujeitos da pesquisa. Como sequência de procedimentos, após o “Brincadeira da memória” realizou-se uma atividade com o livro de histórias “Briga de uma nota só”, autoria de Izomar Camargo Guilherme. Essa obra é uma fábula [16] e conta a história de dois animais, o cachorro e o porco, que durante uma brincadeira com uma bola encontram uma nota de dinheiro. É a partir desse fato que se inicia o dilema: quem ficará com o dinheiro? Um aspecto importante é que os dois encontram simultaneamente a nota, não havendo justificativa favorável para nenhum dos personagens. A história não contém diálogos, somente figuras ilustrativas são apresentadas para o leitor. O procedimento consistiu em duas etapas. Na primeira, o livro foi apresentado à criança sem o seu final, ou seja, foi apresentado até o momento onde se estabelece o conflito. Cada etapa da fábula é mostrada paulatinamente, para que o sujeito elabore sobre a figura e sobre o contexto. Quando chegado o conflito perguntou-se a criança: E agora, como acaba a história? Nesse sentido, buscou-se saber como o sujeito resolve o dilema, por qual via ele seguirá para analisar a história, tentando-se identificar a justificativa que embasa a escolha da criança. Caso não houvesse nenhuma resposta formulada pela própria criança, apresentou-se a ela algumas possibilidades de resolução do dilema, elaborando, sequencialmente, um conjunto de passos e as justificativas vinculadas a esses passos. Depois de concluída a primeira etapa, exibiu-se novamente a história, porém mostrando o final dado pela autora. Em seguida a criança foi solicitada a fazer uma avaliação da história que ela fez, bem como do final elaborado originalmente pelo autor da história infantil.

LÓCUS DA PESQUISA: A INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Os abrigos públicos são instituições destinadas ao acolhimento de crianças e adolescentes que, por motivo de risco pessoal e/ou social, tiveram decretado legalmente o afastamento do convívio familiar e comunitário. O abrigo é uma medida prevista pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), de cunho protetivo, ou seja, trata-se de uma medida cuja função é promover a proteção de crianças e adolescentes contra possíveis danos físicos e/ou psicológicos causados por direitos violados em ambiente familiar, doméstico e/ou comunitário.

Esta medida está especificada no artigo 101º do ECA, qual seja:

Art. 101º Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas:

- I – encaminhamento aos pais ou responsáveis, mediante termo de responsabilidade;
- II – orientação, apoio e acompanhamento temporários;
- III – matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de ensino fundamental;
- IV – inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;
- V – requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;
- VI – inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;
- VII – **abrigo em entidade**[\[17\]](#);
- VIII – colocação em família substituta.

Parágrafo único. O abrigo é medida provisória e excepcional, utilizável como forma de transição para a colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

A título de complemento, no artigo 98º tem-se:

Art. 98º As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsáveis;

III – em razão de sua conduta.

Os direitos aos quais toda criança e adolescente possui e que estão previstos em lei desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, mais especificamente, com o estabelecimento de um Estatuto específico para esse grupo social, versam sobre todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana. São eles: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Há, no entanto, um importante acréscimo em lei, qual seja, a prioridade absoluta no atendimento à criança e ao adolescente em direção a efetivação dos direitos acima apontados, aspecto este também previsto em lei[18].

Faz-se premente salientar que a especificação quanto à prioridade absoluta nas ações e políticas destinadas à criança e ao adolescente seguem o princípio da Doutrina da Proteção Integral, o qual toma como diretriz primordial e fundamental o estágio da infância e adolescência como estágio onde o sujeito encontra-se em condição peculiar de desenvolvimento.

Desse modo, o abrigo se estabelece como Medida Específica de Proteção, pois atuará nas circunstâncias onde já se instalou uma situação de violação de direitos ou onde há risco iminente de violação. Não se trata de uma medida punitiva, por isso não incorre em privação de liberdade, mas, sim, protetiva, de caráter provisório e excepcional, não podendo se estender por um período

superior a três (3) meses[19] a partir da data de notificação ao conselho tutelar, a qual deve ser imediata. Os sujeitos abrigados, assim permanecem até que as condições que proporcionavam risco sejam extintas, sempre tendo como prioridade o retorno à família de origem. Caso não seja possível esse retorno, depois de esgotados todos os recursos encaminham-se os sujeitos para família substituta (adoção).

O Abrigo, como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), não se refere a uma instituição em si, mas a uma medida, o ato de abrigar. Por essa razão, as instituições destinadas a acolher crianças e adolescentes submetidas à medida de abrigamento, seguem normas. O perfil desse tipo de instituição tem como principal característica o pouco investimento no trabalho social e educativo, devido o caráter provisório da medida (Rizzini & Rizzini, 2004). Entretanto, as crianças/adolescentes que são encaminhadas aos abrigos são afastadas de seus ambientes familiar e comunitário, modificando bruscamente a vida desses sujeitos em desenvolvimento.

A despeito do que os dados mostram, esse tipo de instituição tem como principal função tomar para si parte na educação e no cuidado das crianças e adolescentes que, para elas, são destinadas, substituindo, por um período determinado, as obrigações familiares. No entanto, apesar do esforço para preservar a integridade física e psicológica desses sujeitos em desenvolvimento, tirando-os da situação de risco, esse tipo de alternativa não substitui a relevante função da família e da comunidade em que está inserida, em seus processos de desenvolvimento (CONANDA, 2006).

Tais instituições responsáveis pelo abrigamento inauguram um novo *lócus* de cuidado de crianças, as quais estão em situação social e familiar peculiares. Esse novo campo faz emergir novas questões sobre vários aspectos do desenvolvimento de crianças. Uma dessas questões versa sobre o Desenvolvimento Moral de tais sujeitos.

Funcionando em uma residência na qual não havia identificação sobre o serviço prestado[20], a instituição de acolhimento selecionada para a realização da presente pesquisa possuía quatro quartos, um exclusivamente para o sono e banho das meninas, outro para os

meninos, um terceiro para as crianças de zero (0) a dois (2) anos, e um quarto destinado às adolescentes advindas de outra instituição de acolhimento, que porventura estivessem em período de pós-parto[21]. Havia também uma cozinha, uma sala para a apresentação de DVD's e vídeos infantis, um espaço para leitura, um espaço para realização de atividades manuais assim como para a realização das tarefas escolares e uma sala de refeição. A residência era ampla e espaçosa, sendo a sede do referido abrigo público desde abril de 2009.

Na composição do quadro de funcionário a instituição contava com: uma (1) coordenadora, duas (2) assistentes sociais, uma (1) psicóloga, uma (1) pedagoga, uma (1) terapeuta ocupacional, uma (1) nutricionista, uma (1) técnica em enfermagem, uma (1) técnica administrativa, uma (1) almoxarife, cinco (5) cozinheiras, cinco (5) auxiliares de serviços gerais e dezesseis (16) educadoras sociais.

O serviço tem como uma de suas características o funcionamento em sistema de plantão. Os funcionários trabalham em sistema de escala, dividindo-se em cinco (5) equipes, cada uma contendo, em geral, quatro (4) educadoras e duas (2) ASG's. A equipe técnica trabalha oito (8) horas diárias no período de 8h à 12h e de 14h às 18h, havendo duas horas para o intervalo do almoço.

As atividades promovidas para as crianças pelos funcionários seguem uma rotina pré-estabelecida. Abaixo expomos o quadro de rotina para berçário e para as crianças de três (3) a seis (6) anos fornecidos pela instituição.

ROTEIRO DA ROTINA DIÁRIA PARA O BERÇÁRIO[22]

HORA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
04h30min	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
05h00min	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira	Mamadeira
06h00min	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
07h00min	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol	Banho de sol
08h00min	Brincadeiras psicomotoras	Dia do brinquedo	Teatrinho	Brincadeiras psicomotoras	Banho de mangueira/ piscina
09h00min	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
10h00min	Hora da música	Brincadeiras	Hora da música	Hora da música	Hora da música
11h00min	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
12h00min	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
13h00min	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
13h30min	Saída do repouso	Saída do repouso	Saída do repouso	Saída do repouso	Saída do repouso
14h00min	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15h00min	Brincadeiras	Hora da música	Brincadeiras	Dia da novidade	Brincadeiras
16h00min	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização	Higienização
17h00min	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
18h00min	Relaxamento/ Higienização	Relax./Higie	Relax./Higie	Relax./Higie	Relax./Higie
20h00min	Ceia/Dormir	Ceia/Dormir	Ceia/Dormir	Ceia/Dormir	Ceia/Dormir

ROTEIRO DE ROTINA DIÁRIA – R.R.D. (Crianças de 3 a 6 anos)

HORA	SEGUNDA-FEIRA	TERÇÃ-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
6h00min	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar	Despertar
6h20min	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal
7h30min	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã	Café da manhã
8h00min	Roda inicial	Roda inicial	Roda inicial	Roda inicial	Roda inicial
8h20min	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
8h40min	Atv. Auto-expressivas	Hora do teatro	caixoteca	Contação de história	Atv. De pesquisa
9h20min	Parada para o lanche	Parada para o lanche	Parada para o lanche	Parada para o lanche	Parada para o lanche
9h30min	Jogos	Brincadeiras psicomotoras	Atv. Auto-expressivas	Jogos de tabuleiro	Brincadeiras psicomotoras
10h30min	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal
11h00min	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11h30min	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso	Repouso
13h00min	Escola	Escola	Escola	Escola	Escola
13h30min	Saída do repouso	Saída do repouso	Saída do repouso	Saída do repouso	Saída do repouso
14h00min	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14h20min	Roda da tarde	Roda da tarde	Roda da tarde	Roda da tarde	Roda da tarde
14h40min	Contação de história	Seção de cinema	Atv. De pesquisa	Hora da música	Hora da massinha

15h30min	Brincadeiras	Brinquedos cantados	Brincadeiras	Atv. Auto-expressivas	Brinquedos cantados
16h00min	Parque	Parque	Parque	Parque	Parque
17h00min	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar
17h30min	Meu diário	Meu diário	Meu diário	Meu diário	Meu diário
18h00min	TV/DVD	Jogos de tabuleiro	Brincadeiras	TV/DVD	Jogos
19h00min	Roda da noite	Roda da noite	Roda da noite	Roda da noite	Roda da noite
19h20min	Ceia	Ceia	Ceia	Ceia	Ceia
19h40min	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal	Higiene pessoal
20h00min	Relax/dormir	Relax/dormir	Relax/dormir	Relax/dormir	Relax/dormir

PERFIL DAS CRIANÇAS ATENDIDAS

Nos meses de fevereiro a março de 2009, realizou-se, por meio dos procedimentos de leitura dos documentos institucionais das crianças abrigadas e entrevistas realizadas com profissionais da equipe técnica presentes nos meses em destaque, uma prévia caracterização da população assistida pelo serviço de acolhimento institucional no município de Natal/RN.

Nos registros acessados, contabilizaram-se, no período supracitado, vinte e quatro (24) crianças abrigadas, sendo treze (13) do sexo masculino e onze (11) do sexo feminino. Tendo em vista que o abrigo em questão trata-se de instituição responsável pelo acolhimento de crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade, a faixa etária de um (1) a três (3) anos se apresentou em maior número, somando oito (8) crianças abrigadas, correspondendo a 33% do total. Em segundo lugar vem a faixa etária de quatro (4) a seis (6) anos com 29%, referente a sete (7) crianças da instituição, e a terceira de zero (0) a um (1) ano de idade com quatro (4) crianças, correspondendo a 17%. Um dado relevante é que no momento da pesquisa cinco (5) crianças abrigadas (21%) não possuíam em arquivo registro de idade.

Na leitura dos documentos institucionais já mencionados, com relação às instituições responsáveis pelos encaminhamentos, destacaram-se: o “S.O.S. Criança”, sendo responsável por 42% dos encaminhamentos[23]; os conselhos tutelares, contabilizando 33%. Os 25% restantes não continham, em seus registros, dados sobre a referida informação.

No que concerne ao histórico de abrigamento das crianças atendidas: 62% estavam pela primeira vez em situação de abrigo; 21% já haviam sido abrigadas, estando pela segunda vez nesta condição; e 13% possuíam histórico de três (3) ou mais abrigamentos. É notório destacar que 4% das crianças abrigadas não possuíam registro sobre o número de vezes abrigadas.

Outro aspecto levantado nessa breve caracterização foi o motivo do abrigamento das

crianças no período em questão. O dado que se apresentou predominante como motivo de abrigamento foi o envolvimento de genitores e/ou familiares com drogas e entorpecente (envolvendo tráfico e/ou consumo direto), sendo incluídas, nessa condição, 71% das crianças. Outro fator encontrado foi a incidência de genitor(es) internado(s) em hospital(is) psiquiátrico(s), contabilizando 8% dos casos. Havia uma adolescente cumprindo medida sócio-educativa, a qual estava acompanhada de seu filho recém-nascido (8%). Um dado importante é que 13% das crianças abrigadas não possuíam registro sobre o motivo de seu abrigamento.

HISTÓRICO DOS SUJEITOS DE PESQUISA

HISTÓRICO – Pollock

Nome: Pollock.

Sexo: Masculino.

Data de nascimento: 18/11/2002.

Idade: 6 anos.

Instituição de encaminhamento: S.O.S. criança.

Filiação: E. S. G. (mãe) e A. C. B. (pai).

Data do abrigo: 22 de janeiro de 2009.

Número de vezes abrigado: 1 (uma).

Observações: Genitores separados; Mãe e Padrasto mortos em incêndio dia 22/01; Criança nasceu em estado da região Sudeste.

Em processo de destituição do poder familiar: Não.

Motivo do encaminhamento: Morte da genitora e do padrasto em um incêndio.

Pollock é um menino de seis anos de idade, nascido em novembro de 2002, natural de outro estado do país. Sua mãe engravidou de Pollock na adolescência quando ainda morava com sua mãe, a avó do menino, em sua cidade natal. O pai da criança, apesar de tê-la registrado legalmente, não participou ativamente de sua criação. Vinda de uma família pobre, que passava por necessidades, e com um filho para criar, a mãe de Pollock recebeu uma proposta de trabalho em Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, mudando-se com seu filho, nessa época ainda uma criança de colo.

Em Natal, a mãe de Pollock conheceu um espanhol, unindo-se consensualmente a ele e criando, juntos, a criança. No início do ano de 2009 houve um desentendimento entre o casal. O parceiro da mãe de Pollock ameaçou atear fogo nos pertences da mesma. A ameaça, porém, provocou um incêndio acidental. Fugindo das chamas o casal se refugiou no banheiro da suíte,

ficando assim impedidos de sair do cômodo e morrendo por asfixia, em função de aspirarem, em excesso, a fumaça que vinha das chamas. A criança, nesse instante, encontrava-se dormindo em seu quarto e foi acordada por vizinhos que, ao verem as chamas, entraram na casa para prestar socorro às possíveis vítimas.

Depois de constatada a morte do casal, o menino foi encaminhado pelo “S.O.S. Crianças”[24] para um abrigo público da cidade de Natal. Após o acolhimento a equipe técnica constatou que Pollock não sabia as reais consequências do acidente, ou seja, que sua mãe e seu padrasto haviam falecido.

Logo em seguida à entrada do menino na instituição, sua avó materna (residente em outro estado) foi contactada, sendo informada da morte de sua filha e de que era, naquele momento, o parente mais próximo da criança, por isso a mais indicada para ser a responsável legal por seus cuidados. Ela de pronto aceitou cuidar do neto, porém o menino expressava certa resistência, afirmando que sua avó não teria dinheiro para pagar sua escola ou para comprar os brinquedos que ele queria. Após acompanhamento psicológico e da assistente social da instituição, o menino aceitou viver com sua avó.

No dia 26 de abril de 2009, Pollock retornou ao seu estado de origem, para viver com sua avó materna.

INDÍCE DE PROCEDIMENTO[25]

- 1) Brincadeira da memória _____ DATA 20/03/2009
- 2) Briga de uma nota só _____ DATA 24/04/2009
- 3) Observação[26] _____ Março à Maio de 2009

BRINCADEIRA DA MEMÓRIA – Pollock

DATA 20/03/2009

Em 20 de março de 2009 propomos[27] ao menino de seis anos de idade, Pollock, a atividade “Brincadeira da memória”. Na ocasião nos foi cedida a sala utilizada pelos serviços de Assistência Social e Psicologia. O menino havia acabado de chegar da consulta odontológica e encontrava-se no parque quando o consultamos sobre sua vontade e disponibilidade para participar da atividade “Brincadeira da memória”. Pollock aceitou participar da brincadeira. Ao entrarmos na sala ele escolheu o lugar onde iria sentar-se, na “cadeira que girava”. Em seguida, o indagamos sobre o “Brincadeira da memória”. Pollock afirmou saber jogá-lo, então pedimos para que ele nos explicasse as regras. Assim, ele seguiu: cada jogador escolhe duas cartas para levantar, se as figuras escolhidas forem idênticas o jogador leva as cartas acertadas e joga mais uma vez, ao final quem tiver o maior número de acertos vence a partida. Começamos a jogar e logo Pollock disse ser o primeiro, eram seis pares e o menino achou que ficaria fácil. Jogamos, inicialmente, os dois, mas no meio da partida ele pediu para que a colaboradora (Lívia) também jogasse, e ela aceitou. Ele mostrava-se ansioso e antecipou várias jogadas quando da vez do adversário. Quando isso ocorria, repassávamos novamente com Pollock as regras que havíamos indicando anteriormente como sendo necessárias para o “Brincadeira da memória”, focalizando na regra sobre ordem de jogadas. A partida terminou empatada e de acordo com Pollock, quando se empata uma partida, significa que todos ganham. Depois de jogarmos de acordo com as regras convencionais, sugerimos jogar outra partida. No meio da segunda partida, repentinamente, eu – a pesquisadora – comuniquei que mudaria as regras embaralhando novamente as peças. Pollock não fez nenhuma objeção, mas parou por alguns segundos diante das cartas. Ao final, ele venceu a partida. Antes de iniciarmos a terceira partida comunicamos a Pollock que ele poderia, naquele momento, sugerir modificações das regras, ele disse apenas que gostaria de jogar com as regras convencionais. À pedido dele apenas aumentamos o número de peças para dez pares. Depois de finalizada a terceira partida o menino sugeriu mudar as regras, ele embaralharia as cartas a seu jeito, o que significava vantagem para ele, pois o modo como embaralharia permitiria a ele visualizar as peças (ele embaralhou as peças com

as faces das figuras viradas para ele e o verso virado para o adversário). Ao percebermos sua intenção, expomos à criança a importância de se acordar as novas regras com o adversário, afim de que todos concordassem e partilhassem na construção da mesma. Entretanto, Pollock não partilhava da mesma opinião, se mantendo soberano na escolha e criação da nova regra. Somente ele embaralharia as cartas, de acordo com suas novas regras, as quais ele não aceitou que participássemos da elaboração, contribuindo com algumas regras ou aceitando as suas condições. Perguntamos se Pollock achava que assim estaria correto e ele respondeu afirmativamente. Jogamos duas vezes mais. Na primeira vez ele venceu, entretanto na segunda ele perdeu e demonstrou frustração. Finalizamos a brincadeira, pois estava na hora do banho para o almoço.

HISTÓRICO – Jonh

Nome: Jonh.

Sexo: Masculino.

Data de nascimento: 12/11/2004.

Idade: 4 anos.

Instituição de encaminhamento: S.O.S. criança.

Filiação: M. A. L. S. (Mãe) e F. R. A. S. (Pai).

Data de abrigo: 27 de setembro de 2008.

Número de vezes abrigado: duas (2) vezes

Observações: Pais usuários de drogas

Em processo de destituição do poder familiar: Sim

Motivo do encaminhamento: Negligência e uso de drogas.

Jonh é um menino de quatro (4) anos de idade nascido em novembro de 2004. Filho mais velho de um casal com três filhos, Jonh é o único menino, irmão legítimo de uma menina de três (3) anos e outra de dez (10) meses de vida, todos abrigados na mesma instituição.

Os genitores das referidas crianças são usuários de drogas (crack) e, segundo informações obtidas em visita domiciliar, eles não vivem mais como casal. Em função da dependência química, a vida deles passou a ser dedicada a consumir e adquirir mais drogas para consumo, deixando seus filhos expostos ao convívio com o crack, dentre outros riscos decorrentes.

As três crianças, apesar da pouca idade, já possuem histórico de internação, sendo esta a segunda passagem das mesmas pela instituição. O motivo das internações foi o mesmo, a dependência química dos pais. Nesta última internação, ocorrida em setembro de 2008, as crianças foram encontradas pelo “S.O.S. Criança” sozinhas em casa, assim estando há dias. O serviço foi contactado por vizinhos, que perceberam a ausência prolongada da mãe das crianças. Jonh se recorda desse momento em conversas informais com a pesquisadora.

Ao chegarem à instituição as crianças encontravam-se cheias de feridas pelo corpo e a filha do meio possuía um fungo muito grave no couro cabeludo.

A instituição empenhou-se em contactar os pais e familiares próximos a elas, na tentativa de restabelecer os vínculos rompidos, levando a um conseqüente retorno de Jonh e seus irmãos ao convívio familiar e comunitário. Entretanto, os parentes das crianças comparecem pouco aos horários de visita destinados às famílias, e quando o fazem ficam no local por um brevíssimo espaço de tempo. A mãe é a que menos comparece na instituição, só os visitando uma vez, desde a data do segundo abrigamento.

O abrigo buscou alternativas para que a mãe restabelecesse a guarda dos filhos, disponibilizando para ela e para o pai das crianças atendimento no Centro de Apoio Psicossocial a Usuários de Substâncias Psicoativas – CAPSad. Entretanto, eles não iniciaram o tratamento para a desintoxicação. Isso ocorreu ainda no período do primeiro abrigamento das crianças. Nessa época, a mãe estava grávida da filha caçula.

Sobre Jonh, a partir de observações feitas no cotidiano da instituição percebeu-se ser ele um menino agitado e muito agressivo com os colegas, principalmente com aqueles que se encontram na mesma faixa etária que a sua. Ele faz uso da força tanto para persuadir as educadoras quanto os colegas. Fala pouco e com certa dificuldade, além de possuir problemas na dicção de palavras.

Apesar de estar abrigado com suas irmãs, eles não compartilhavam muito tempo juntos. Havia entre eles poucas expressões de afeto e cuidado mútuo, porém, após serem comunicados que seriam adotados por uma mesma família, na terceira semana de maio do ano de 2009, passaram a estar mais juntos e agirem mais afetuosamente entre si. Houve uma mudança no relacionamento, principalmente entre Jonh e sua irmã do meio, já que a caçula tem apenas dez (10) meses de idade.

Sobre o processo jurídico dessas crianças na Vara de Infância, até a segunda semana de maio do referido ano, a instrução do processo indicava para a destituição do poder familiar, ou seja, a

perda legal da guarda dos filhos. Como exposto anteriormente, em meados de maio as três crianças foram inscritas na lista do cadastro nacional para adoção e seguem para uma nova família.

INDÍCE DE PROCEDIMENTO

- 1) Brincadeira da memória _____ DATA 30/03/2009
- 2) Briga de uma nota só _____ DATA 08/05/2009
- 3) Observação _____ Março à Maio de 2009

BRINCADEIRA DA MEMÓRIA – Jonh

DATA 30.03.2009

Em 30.03.2009, fomos[28], pela manhã, realizar com Jonh a atividade “Brincadeira da memória”. Jonh, tinha quatro (4) anos de idade e encontrava-se abrigado com mais dois irmãos, todos na mesma instituição, desde setembro de 2008. No momento da atividade todas as crianças, exceto as que se encontravam no berçário, estavam no pátio brincando ou realizando alguma atividade pedagógica com as educadoras. Consultamos o menino perguntado se ele gostaria de brincar conosco de Brincadeira da memória e ele respondeu afirmativamente. A sala da equipe técnica (Psicologia/Serviço Social) estava ocupada. Em função disso, tivemos que realizar a atividade no quarto destinado ao descanso dos meninos. Sentamos, eu – pesquisadora – e Jonh, na mesma cama, local onde pudemos realizar o “Brincadeira da memória”. Inicialmente, perguntei a Jonh se ele sabia jogar o referido jogo, ele respondeu afirmativamente, mas de modo pouco convincente, apenas com um aceno de cabeça. Então comecei a expor as regras convencionais do jogo. O menino, entretanto, não parecia conhecer tais regras, pois não as repetia ou completava quando requisitado para fazê-lo. Após perguntar se ele havia entendido as regras, e ele responder afirmativamente, novamente com gesto de cabeça, iniciamos a primeira partida. Jonh começou

jogando, mas expressava pouca motivação até o momento em que obteve alguns acertos. A primeira partida serviu de motivação para Jonh continuar a atividade. A pesquisadora venceu a partida. O menino quis jogar novamente. Foi com o transcorrer da atividade que Jonh se mostrou mais animado e motivado para dar seguimento às partidas. Como as regras ainda se mostravam pouco assimiladas pelo menino, pois ele ainda não acompanhava a ordem das jogadas, virava mais de duas peças por vez e antecipava jogadas na vez do adversário, decidi que a segunda partida continuaria sendo jogada nos moldes da primeira, ou seja, com as regras convencionais. Ainda ao final da primeira partida, tentamos estabelecer com Jonh as normas para identificar qual jogador iniciaria as partidas que se seguiriam. Expomos que a norma para se identificar quem iniciaria a jogada estava ligada primeiramente ao sujeito que iniciou o certame anterior e, depois, que o vencedor da partida anterior teria prioridade no próximo jogo. Explicou-se para Jonh que, em virtude de ele ter dado início à partida anterior e de o adversário ter ganho, quem iniciaria a nova partida seria o adversário, no caso, a pesquisadora. Ele aceitou sem fazer qualquer objeção. Jonh ganhou a segunda partida e ficou ainda mais motivado para continuar jogando. Na terceira partida, mudamos um pouco as regras no meio do certame, prática que faz parte do procedimento[29]. Durante a mudança – embaralharam-se as peças no meio da partida – Jonh não expressou atitudes de questionamento; a sua reação foi dar uma sutil risada. Quando questionado se aquela ação fazia parte das regras Jonh se mostrou confuso, ora dizendo que sim, ora afirmando que não, não havendo qualquer outro tipo de comentário. Quem ganhou dessa vez foi a pesquisadora e logo iniciamos a quarta e última partida, a qual fazia parte do procedimento deixar o sujeito livre para mudar ou sugerir alguma nova regra, podendo esta mudança ser compartilhada pelo adversário. Jonh não quis mudar nenhuma regra ou inventar alguma outra, preferiu jogar do mesmo modo como estávamos jogando na primeira e segunda partidas, ou seja, com as regras convencionais. Nessa última vez o menino é o vencedor. Observamos durante a atividade que em todas as partidas, constantemente Jonh pulava a vez de o adversário jogar (jogando duas vezes na mesma rodada) ou mostrava as cartas para seu

concorrente. Quando isso ocorria, voltávamos a repassar, juntamente com a criança, as regras gerais do jogo, principalmente à regra referente à ordem de jogada, além de repassarmos o objetivo geral do jogo. Ele não absorveu por completo a lógica do jogador que vence, e porque vence, e do jogador que perde, e porque perde. Mas ao final já demonstra ter assimilado várias outras informações novas como respeitar as regras do jogo, respeitar o tempo de jogada do oponente e estabelecer relação entre posição (espaço) e figura memorizada.

HISTÓRICO – Botticelli

Nome: Botticelli.

Sexo: Masculino

Data de nascimento: 18/12/2004.

Idade: 4 anos.

Instituição de encaminhamento: Conselho Tutelar.

Filiação: S. L. L. (mãe) e F. F. L. (pai)

Data de abrigamento: 23 de julho de 2008.

Número de vezes abrigado: 1 (uma).

Observações: Genitora usuária de drogas e envolvida com prostituição.

Em processo de destituição do poder familiar: Sim.

Motivo do encaminhamento: negligência e uso de drogas por parte da genitora.

Filho mais novo de três crianças geradas pela senhora S. L. L., Botticelli é o único que possui registro paterno. Nascido em dezembro de 2004, ele apresenta atualmente [\[30\]](#) quatro (4) anos de idade, estando seu irmão mais velho L. com sete (7) anos e Frida, a filha do meio, e única menina, com seis (6) anos.

Antes de serem abrigadas às crianças habitavam com a mãe e a família da mesma em uma mesma residência. A senhora S. L. L. não possuía condições financeiras para sustentar uma casa com três crianças. Além disso, a mesma encontra-se em um estágio avançado de vício pelo entorpecente crack, arrecadando dinheiro para mantê-lo através da prostituição.

O vício em drogas tornou a mãe das crianças negligente com os cuidados direcionados para as mesmas, os quais se encontravam submetidas a um ambiente em que o crack era amplamente consumido.

Ciente da negligência e do vício em entorpecente por parte da genitora, o Conselho Tutelar encaminhou as três crianças, em julho de 2008, para um abrigo público da cidade. Essa foi a

primeira passagem dos três por esse tipo de serviço.

Após as crianças terem sido retiradas do ambiente familiar e comunitário, a senhora S. L. L. foi contactada para comparecer no abrigo público. Entretanto, não retornou a tais pedidos, assim como nunca se fez presente no horário de visita cedido às famílias.

Em virtude de se tratar de um grupo de irmãos a instituição tentou manter o vínculo de consanguinidade e de afeto entre Botticelli e seus dois irmãos, já que os vínculos familiares haviam sido rompidos. Isso explica o fato de L, o irmão mais velho, apesar de ter idade superior a seis (6) anos, permaneceu na mesma instituição em que seus irmãos encontravam-se abrigados, a qual é destinada a abrigar crianças com idade até seis (6) anos.

Apesar do fato de serem irmãos, e de estarem abrigados na mesma instituição, ou seja, permanecerem sendo cuidados e educados em um mesmo ambiente, as três crianças se mostram desagregadas, havendo entre eles pouca troca de afeto, compartilhando pouco tempo juntos. Quando perguntado sobre a existência de laços fraternos entre L, Frida e Botticelli, este último, em certos momentos, chega a negar ser irmão das duas outras crianças, em outras situações, porém, afirma timidamente ser irmão de Frida.

Sobre o processo jurídico desse grupo de irmãos na Vara de Infância, até a primeira semana do mês de junho do ano de 2009, a instrução do processo indicava para a destituição do poder familiar, ou seja, a perda legal da guarda dos filhos por parte da genitora. A instituição aguarda a decisão judicial para, em seguida, inserir as mesmas no cadastro nacional de adoção.

Estreitando as análises feitas durante as observações, Botticelli mostrou ser um menino que interage com as outras crianças presentes na instituição, pois ele participa das brincadeiras, faz as atividades escolares em conjunto com outras crianças da mesma faixa etária, é colaborativo em atividades como banho, na medida em que, por exemplo, ajuda os colegas a escolher as roupas e a vesti-las. Em outros momentos de interação, porém, Botticelli mostra-se competitivo, como no

caso de brincadeiras com regras, e pouco disposto a dividir, como por exemplo, nas situações de escolha de roupas e nas tarefas de colorir, na qual o material utilizado é de uso comunitário. Ele apresenta um sentimento de posse por objetos, chegando quase que cotidianamente às vias da agressão quando não possui o objeto desejado.

INDÍCE DE PROCEDIMENTO

- 1) Brincadeira da memória _____ DATA 13/04/2009
- 2) Briga de uma nota só _____ DATA 05/05/2009
- 3) Observação _____ Março à Maio de 2009

BRINCADEIRA DA MEMÓRIA – Botticelli

DATA 13/04/2009

Em 13 de abril de 2009, realizou-se com o terceiro dos quatro sujeitos de pesquisa a atividade “Brincadeira da memória”. Inicialmente, como vem ocorrendo com todos os sujeitos participantes, antes de dar prosseguimento à atividade consultamos o menino Botticelli, quatro (4) anos de idade, sobre sua vontade e disponibilidade para participar da atividade. Abordamos o menino durante uma atividade de pintura – coordenada por uma educadora – que ocorria no jardim com mais três (3) crianças e perguntamos se ele gostaria de continuar a atividade que estava fazendo ou se gostaria de brincar com as “tias Clariana e Lívia”^[31] de “Brincadeira da memória”. O menino respondeu afirmativamente para a segunda opção, com um gesto de cabeça. Antes de retirarmos a criança da atividade que se realizava consultamos também a educadora que a acompanhava. Obtivemos o aval de ambos. Novamente tivemos que realizar o Brincadeira da memória no quarto dos meninos, pois a sala dos técnicos encontrava-se ocupada. Nos dias

anteriores à pesquisa essa sala passou a, costumeiramente, se encontrar ocupada em virtude da entrada de uma nova equipe técnica composta por uma psicóloga (a qual no momento em que nos encontrávamos na instituição ainda não havia se apresentado efetivamente no serviço, estando ausente nesse dia), uma assistente social, uma pedagoga e uma terapeuta ocupacional (um elemento recente no quadro de profissionais da instituição). Todos esses técnicos habitavam a mesma sala, um espaço muito pequeno para o número de pessoas[32]. Dirigimo-nos ao quarto dos meninos: a pesquisadora, a colaboradora da pesquisa e Botticelli. Esse quarto é sempre o mais reservado e menos frequentado, em virtude de ter o menor banheiro, não possuindo capacidade suficiente para dar conta do número de crianças. Perguntamos a Botticelli se ele sabia jogar o “Brincadeira da memória”, o menino respondeu afirmativamente, porém quando pedido para ele explicar as regras do jogo, ele se manteve em silêncio. Foram realizadas quatro (4) partidas, sempre seguindo a ordem onde a primeira partida é realizada com as regras convencionais do jogo; na segunda partida insere-se uma nova regra sem consultar a criança (embaralhasse no meio da partida); e na terceira, apresenta-se para criança a possibilidade de ela formular novas regras. Com Botticelli as duas primeiras partidas foram feitas respeitando-se as regras convencionais. Em função do silêncio do menino, essas regras foram repassadas passo a passo pela pesquisadora, tentando deixar explícito quais eram as regras (convencionais) a serem seguidas. Botticelli antecipou-se algumas vezes, tentando jogar na vez da pesquisadora (sua adversária no jogo). Ao depararmos com tal situação – que ocorreu com frequência com as outras crianças participantes da pesquisa – repassávamos juntamente com a criança as regras gerais, focalizando na regra referente à ordem de jogada. Botticelli mostrou-se habilidoso e não usou de trapaça para ganhar o jogo. Na primeira partida a pesquisadora sai vencedora, na segunda e terceira partidas (onde inserimos repentinamente uma nova regra no meio do certame) Botticelli é quem ganha. Na quarta partida, no momento em que foi pedido para a criança inventar uma nova regra, Botticelli não quis inventá-la e afirmou querer jogar novamente com as regras anteriormente estabelecidas, ou seja, as regras convencionais. No

transcorrer da atividade houve muitas interrupções. Duas crianças entraram no quarto, uma com a justificativa de que queria usar o banheiro e a outra criança queria participar da atividade. A segunda se manteve no quarto, mas, em virtude do pedido da pesquisadora, ficou em silêncio até que pudéssemos lhe dar atenção e cumprir com o prometido, jogar com ela. Na última partida ocorreu um fato interessante. Botticelli perdeu a partida. Perguntamos a ele o que permitia concluir que ele havia perdido, na expectativa de que sua resposta fizesse referência ao número de cartas que cada jogador obteve. O menino, porém, não respondeu a pergunta. Após poucos segundos de silêncio, mostramos para ele que eu havia ganho a partida porque tinha mais peças, o que significava mais acertos. Contamos peça por peça, juntamente com a criança, além de compararmos os montantes. Ao perceber que havia perdido, Botticelli tentou persuadir-nos, afirmando ter ganho a partida, pois possuía a peça do “sapinho” (sic). O critério que ele adotou e que não havia sido explicitado anteriormente é o de que a peça do sapo valia mais. Ao adquirir a referida peça ele se consagrava o vencedor. Entretanto, ele não se conformou com tal fato. Então, tentou fazer com que trocássemos nossos conjuntos de peças: eu daria a ele todo o montante de peças acertadas e, em troca, o menino daria à mim o seu montante de acertos, inclusive a peça do “sapinho” (sic). Depois de uma longa negociação trocamos nossos conjuntos de peças. Ao conseguir fazer a troca o menino, imediatamente, afirmou ter ganho, em função de ter mais peças, fazendo referência à regra convencional para definir o vencedor e o perdedor da partida. Demonstrou, assim, habilidade cognitiva, relacionando a lógica do jogo, as regras convencionais e as possibilidades de se fazer vencedor da partida. Após esta partida encerramos as atividades com Botticelli e começamos a brincadeira com a outra criança presente no ambiente, a qual não era sujeito de pesquisa. Botticelli jogou com a outra criança e, ao observar que sua colega não conhecia as regras ele buscou ensiná-las. Diante de uma adversária da mesma idade o menino se mostrou mais competitivo. Quando a colega acertava, ele sempre dizia: “Olha tia, ela só quer ganhar”. Porém, quando ela errava, ele se apresentava feliz e dizia: “eu vou ganhar, tia”. Uma terceira criança passa a participar da brincadeira

e ambos os antigos jogadores se mostram ainda mais competitivos e animados. Constantemente, as três (3) crianças antecipavam jogadas, jogando na vez do adversário, e lamentava o acerto do outro. A partida termina empatada. A atividade teve que ser finalizada, pois havia chegado a hora do almoço e as crianças ainda precisavam tomar banho.

HISTÓRICO – Frida

Nome: Frida.

Sexo: Feminino.

Data de nascimento: 20/03/2003.

Idade: 6 anos.

Instituição de encaminhamento: Conselho tutelar.

Filiação: S. L. L. e PAI NÃO CONSTA NO REGISTRO.

Data de abrigamento: 23 de julho de 2008.

Número de vezes abrigado: 1 (uma).

Observações: Genitora usuária de drogas e envolvida com prostituição.

Em processo de destituição do poder familiar: Sim.

Motivo do encaminhamento: negligência e uso de drogas por parte da genitora.

A menina Frida é a segunda dos três filhos da senhora S. L. L.. Assim como descrito no histórico do seu irmão caçula, Frida é irmã de L.[\[33\]](#) (7 anos) e de Botticelli (4 anos). O dado que consta em arquivo é que, somente Botticelli possui registro paterno em cartório, estando Frida e L. com seu registro de nascimento sem a identificação do genitor. As três crianças encontravam-se, no momento de realização da pesquisa de campo, abrigadas na instituição como descrito no histórico de Botticelli, apresentado anteriormente.

Nascida em março de 2003, apresentava-se com seis (6) anos de idade, comemorando o seu último aniversário na instituição. Da mesma forma que seus dois irmãos, Frida estava abrigada desde julho de 2008, sendo a primeira passagem dos mesmos por esse tipo de instituição. O motivo da aplicação da medida pelo Conselho Tutelar foi, como exposto, a negligência e o uso de drogas por parte da mãe das crianças. Essa, desde a data de abrigo dos filhos, nunca participou do horário de visita cedido às famílias, além de não ter retornado aos pedidos da assistente social da instituição para comparecimento na mesma.

Esses problemas somados levaram a Vara da Infância a abrir o processo de destituição do poder familiar da genitora das crianças. Até a primeira semana do mês de junho do referido ano, a instrução do processo desse grupo de irmãos indicava para a destituição do poder familiar, ou seja, a perda legal da guarda dos filhos por parte da genitora.

De acordo com informações colhidas a partir de observações do cotidiano das crianças, Frida aparentava ser uma menina quieta cujas expressões de apatia e tristeza eram presentes em seu semblante. Durante a realização da pesquisa de campo Frida chegou a ser esquecida na escola em que estudava pelas educadoras[34] que cuidam das crianças abrigadas na instituição, quando no momento de retornar ao abrigo.

INDÍCE DE PROCEDIMENTO

- 1) Brincadeira da memória _____ DATA 23/04/2009
- 2) Briga de uma nota só _____ DATA 07/05/2009
- 3) Observação[35] _____ Março à Maio de 2009

BRINCADEIRA DA MEMÓRIA - Frida[36]

DATA 23/04/2009

Em 23 de abril, realizamos a atividade “Brincadeira da memória” com a menina Frida. Abrigada desde julho de 2008, no momento da entrevista ela encontrava-se com seis (6) anos de idade. Frida foi abrigada juntamente com seus dois irmãos, sendo um desses Botticelli. Novamente tivemos que realizar a atividade em um dos quartos da instituição. Após a mudança de sede da instituição, que se deu no dia 16 de abril do ano de 2009, ficou mais difícil fazer as atividades em uma sala privativa, pois a equipe técnica passou a trabalhar em um primeiro andar. Neste local é proibida a presença de crianças em função de haver uma escada íngreme, propícia para acidentes. O

cômodo escolhido foi o quarto das meninas. No momento da entrevista não havia nem educadoras nem crianças no cômodo. Entretanto, durante a atividade fomos por diversas vezes interrompidas, principalmente pela assistente de serviços gerais. Frida se mostrou muito animada e disposta para fazer a atividade. Durante a brincadeira ela se apresentou muito inquieta, se movimentando muito por todo o quarto. Por diversas vezes ela batia propositalmente a cabeça na parede. Apresentei, inicialmente, as regras convencionais do jogo em questão. Ela mostrou estar atenta à lógica do jogo, que transcorreu sem problemas. Frida venceu a primeira partida. No segundo momento, correspondente ao procedimento de mudança repentina de regras a criança não demonstrou dúvida, desconforto ou questionamento quanto ao fato. Uma observação importante é que depois da mudança repentina de regras Frida se apresentou menos receosa para formular novas regras, quando solicitado a ela. A pesquisadora vence a segunda partida e damos seguimento à última fase do jogo, na qual deixamos a criança livre para modificar e alterar regras. Nesse momento Frida já se mostrou disposta para tal, formulando uma regra que favorecesse exclusivamente a ela e exigindo que todas as peças do jogo fossem utilizadas (20 pares). Frida formulou um novo modo de embaralhar as peças, no qual era possível ver onde cada peça seria posta, pois elas eram viradas antecipadamente. O adversário, entretanto, não poderia ver o procedimento de embaralhar. A nova regra era a de que somente ela o faria. Diante dessa nova regra estabelecida, tentamos mostrar para Frida a importância de que todos participassem de sua formulação, assim como, que todos os envolvidos concordassem com as regras a serem instituídas. Todavia, ela não externou qualquer interesse em que o adversário participasse do processo, buscando ao máximo manipular a formulação e aplicação da nova regra. Apesar dos esforços da criança, a pesquisadora vence a partida. Durante toda a atividade a criança demonstra uma preocupação em se favorecer da situação, sendo por diversas vezes pega tentando ver as peças e tentando antecipar algumas jogadas. Essa atitude nos mobilizou a corriqueiramente repassar com a criança as regras convencionais do jogo, assim como, chamar a atenção para a importância de seguirmos a ordem seqüencial da partida.

ANÁLISE DO *CORPUS*

O procedimento “Brincadeira da memória” foi, dentre os três procedimentos utilizados na presente pesquisa, o primeiro. A ordem de realização dos três procedimentos foi a mesma com os quatro (4) sujeitos, tendo-se recorrido, primeiramente, ao referido “Brincadeira da memória”; posteriormente, ao procedimento denominado “Briga de uma nota só”. As observações do cotidiano foram feitas e registradas durante toda a realização da pesquisa de campo.

Nessa medida, os resultados serão apresentados na mesma sequência de realização dos procedimentos, porém serão articulados, durante todo percurso da análise de dados, com o objetivo da pesquisa.

Antes de iniciarmos a exposição do *corpus* faz-se necessário definirmos o que convencionamos chamar de regras, tema central do procedimento supracitado. Para tanto, utilizamos a analogia realizada por Lino de Macedo (1994) entre lei e regra. Macedo (Idem) destaca seis pontos fundamentais, tanto para a definição desses dois conceitos, quanto para sua comparação. São eles: **(1)** A lei ordena o desejo, a regra ordena a relação; **(2)** As leis têm um valor negativo, ainda que sua formulação possa ser positiva; as regras, mesmo que tenham uma formulação negativa, sempre têm um valor positivo; **(3)** Nas leis há transgressão, nas regras há obediência; **(4)** As leis enquanto instituídas; as regras enquanto construídas; **(5)** O estatuto contingente das leis por oposição ao estatuto necessário das regras; e **(6)** As leis como lógica das classes, e as regras como lógica das relações.

De acordo com os pontos expostos pelo autor, pode-se observar que as leis são ferramentas de instalação e manutenção de uma ordem estabelecida por contingência pelo outro, cujo *status* de poder é hierarquicamente superior, ou seja, parte de uma relação desigual de poder. A regra, por sua

vez, tem como eixo central a relação recíproca com o outro, cujas ações giram em torno de um mesmo interesse. A partir do estabelecimento da relação são construídas em parceria com o(s) outro(s) novas regras, sendo necessária a obediência ao que foi estabelecido pelo conjunto. As regras organizam e harmonizam as relações de sociabilidade. Desta feita, destaca-se “*A lei ordena o desejo, a regra ordena a relação*”. (Macedo, 1994 p. 82).

De acordo com palavras do próprio autor:

As regras, ao contrário das leis, ordenam as relações. Estas têm a função de realizar uma coisa por intermédio da outra; ordenam no sentido de tornar seus elementos (objetos, pessoas) partes do mesmo todo. Assim, dentro de seus limites, tendem a ser mais amplas e possíveis. (Macedo, 1994 p. 82).

A inserção de jogos de regras durante o desenvolvimento do sujeito, principalmente durante o desenvolvimento moral, estabelece, minimamente, novas e possíveis relações com o outro, baseadas na reciprocidade, a qual, por sua vez, é alicerce no desenvolvimento moral autônomo.

Todos esses aspectos supracitados são inscritos pela virtude generosidade, presente no desenvolvimento moral do sujeito. O caráter generoso das ações explica a passagem da heteronomia para autonomia, a partir da tendência daquele de considerar a alteridade, a singularidade do outro (La Taille, 2001)

Desta feita, as regras e as possibilidades de articulação e construção delas com o outro foram o cerne do procedimento “Brincadeira da memória”.

O procedimento padrão na aplicação do “Brincadeira da memória” consistia em três momentos essenciais, como visto em sessão anterior. O primeiro deles era buscar saber, com a criança, as regras conhecidas convencionalmente por elas sobre o referido jogo e estabelecê-las como regras a serem usadas naquela relação.

Por regras convencionais Macedo (1994) define:

As regras, por natureza, por sua lógica interna, são arbitrárias e convencionais, ou pelo menos têm isso como tendência (...) os esquemas regrados, sucessores dos esquemas simbólicos no período operatório, terminam por ser, de certa forma, arbitrários e convencionais, mesmo que internamente governados por sua necessidade lógica. Isso decorre, creio, da dupla característica das regras, segundo Piaget: serem coletivas e exigirem regularidade. (Macedo, 1994 p. 83)

Buscamos, então, partir dessa regularidade. Das quatro crianças sujeitos da pesquisa, uma, o menino Pollock, possuía prévio entendimento e ordenamento das regras do jogo. Ele afirmava ter sido sua mãe a pessoa que lhe ensinou tais regras, corroborando com a lógica sinalizada por Piaget em sua teoria sobre o desenvolvimento moral na criança, a qual assinala ser uma característica marcante, da fase heterônoma do desenvolvimento do juízo moral, a adesão incondicional e o respeito às regras repassadas pelos adultos. Assim Piaget afirma (1932/1994):

Durante o segundo estágio (apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio da cooperação), a regra é considerada como sagrada e intangível, de origem adulta e de essência eterna. (Piaget, 1932/1994, p. 34).

E prossegue:

A regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. (Idem, p. 34)

POLLOCK

Momento 1: Pollock indica a regra convencional do jogo.

Pesquisadora: *Você sabe como joga?*

Pollock: *Sei sei sei, é assim se a pessoa não acertar a outra pessoa vai, aí se acertar vai de novo.*

Momento 2: Pollock segue explicitando seu conhecimento sobre as regras convencionais do “Brincadeira da memória”.

Pesquisadora: *Então o joguinho é assim, né? A gente embaralha; primeiro a gente embaralha.*

Pollock: *Para não descobrir, né?*

Pesquisadora: *É, exatamente, para não descobrir...*

Pollock: *Aí, depois ajeita.*

(Quando Pollock cita à palavra “ajeitar” ele está fazendo referência à ação de organizar as peças no tabuleiro)

Momento 3: Quando investigado sobre quem tinha ensinado-o sobre o jogo, Pollock afirma ter sido sua mãe.

Pesquisadora: *Quem lhe ensinou como joga o brincadeira da memória, Pollock?*

Pollock: *Minha mãe.*

As outras três crianças, apesar de afirmarem conhecer as regras convencionais, não discorriam sobre as mesmas, nem apontavam qualquer ação de indicasse um possível conhecimento prévio.

JONH

Momento 1: John, ao ser investigado sobre que regras do jogo ele conhecia, manteve-se em silêncio.

Pesquisadora: *Você sabe como é que joga o brincadeira da memória?*

(John balança a cabeça indicando um sinal de positivo)

Pesquisadora: *Como? Diga para a tia?*

(John fica calado e de cabeça baixa)

Pesquisadora: *Como é que joga? Pode deixar as peças assim?*

(Nesse momento, as peças que serão utilizadas no brincadeira da memória estão dispostas em cima da cama – espaço disponibilizado para aplicar o jogo – na posição onde suas faces estão com a frente à mostra).

(John permanece calado)

Pesquisadora: *Pode não, né? A gente vira a peça, não é? Ajude a tia a virar, muita peça para tia virar.*

BOTTICELLI

Momento 1: Botticelli, assim como John e, como se verá em sequência, também Frida, afirma conhecer as regras do jogo, porém não discorre sobre os passos necessários a serem seguidos para que o jogo aconteça. Ao perceber que o menino não iria explicar as regras que disse conhecer, a pesquisadora inicia apresentando a ele as regras convencionais. Nesse momento, Botticelli apenas repete as últimas palavras ditas pela pesquisadora, chegando, em certos momentos, a repeti-las fora de contexto. Além das palavras, a criança repete também as regras conforme essas vão sendo proferidas pela pesquisadora e quando é demandado dela a continuação das regras, Botticelli apenas repete as já proferidas pela pesquisadora em uma ordem não lógica.

Pesquisadora: *Como é que joga? Você sabe?*

Botticelli: *Eu sei.*

Pesquisadora: *Como, diga para a tia?*

Botticelli: *É assim.*

(Apesar de insinuar que vai demonstrar como se joga o brincadeira da memória, Botticelli não o faz. Depois de alguns instantes de espera pela demonstração do menino, que não ocorre, a pesquisadora, ao notar que Botticelli não dará sequência à explicação, inicia sua explanação sobre as regras convencionais do jogo)

Pesquisadora: *É assim, a gente vira certo? Vamos virar? Chegue com tia.*

Pesquisadora: *Ah! É muita peça para tia virar sozinha.*

Pesquisadora: *Aí depois? A gente embaralha, né?*

Botticelli: *É.*

Pesquisadora: *Para ninguém poder ver o que tá embaixo, né?*

Botticelli: *É.*

Pesquisadora: *Embaralhou, não é?*

Botticelli: *Embaralhou.*

Pesquisadora: *Aí a gente arruma, óh.*

Pesquisadora: *E depois de arrumar o que a gente faz?*

Botticelli: *Arruma.*

Pesquisadora: *A gente arruma e a gente joga, né?*

Botticelli: *A gente joga.*

FRIDA

Momento 1: Frida responde afirmativamente quando perguntada como se joga o brincadeira da memória. Entretanto, quando a pesquisadora pede para que ela explique, a criança diz não saber.

Pesquisadora: *Certo?! Sabe como joga?*

Frida: *Sei.*

Pesquisadora: *Como?*

Frida: *Sei não.*

Dentre as atividades desenvolvidas com as crianças na instituição do abrigo, os jogos de regras são os menos realizados e estimulados. Em geral, as atividades giram em torno de: contação de histórias infantis, brincadeiras ao ar livre, brincadeiras livres com brinquedos diversos[37], apresentação de DVD's infantis, dentre outros. Não há, porém, grande estímulo à prática de atividades que exercitem a socialização, a reciprocidade e o agir cooperativo desencadeado pela obediência a regras de jogos.

De acordo com Macedo (1997) o brincar proporciona à criança momentos de aprendizagem e adaptação/assimilação/acomodação do real para além das pressões dos adultos inseridos na intenção de educar, isto é, produz um “‘*ócio digno*’, ou seja, de um espaço e de um tempo para pensar” (p. 146).

Ademais, Macedo (1997) destaca a importância dos jogos de regras para o processo de socialização do sujeito. O autor enfatiza:

A socialização – inserção no mundo social e cultural – faz-se por intermédio de regras. Estas representam o limite, este ‘pode-não-pode’, que regula as relações entre as pessoas. No jogo de regra, a criança tem seu espaço para adaptar-se a um ambiente social regrado, que é imposto e muitas vezes não compreensível. Por meio dessa estrutura de jogo, a criança pode construir, ou seja, inventar normas para suas brincadeiras, e, com isso, descobrir e conhecer o outro. Ao se relacionar, descobre a necessidade de regular o comportamento, estabelecendo

limites, no sentido de impor determinadas condições em contexto de socialização. Todo esse processo facilita e contribui para a vida social; sem ele, seria bem mais difícil para o indivíduo subordinar-se às regras da cultura à qual pertence, ou transformá-las. (Macedo, 1997, p. 147).

As crianças Botticelli, Frida e Jonh, durante todo o transcorrer da atividade, apresentaram uma oscilação entre momentos de assimilação, assimilação parcial e não assimilação das regras do jogo. Pollock, ao contrário, manteve regularidade de assimilação durante todo o procedimento. Essa explícita diferenciação entre o menino Pollock e as outras três crianças também ocorreu, como veremos mais adiante, no procedimento “Briga de uma nota só”, na medida em que ele foi o único a discorrer de forma mais livre sobre as possibilidades para o fim da história, conseqüentemente, para o fim do dilema, sinalizando estágios mais avançados de autonomia.

POLLOCK

Momento 1: Ao final do primeiro jogo a pesquisadora, a fim de saber sobre a assimilação de Pollock, pergunta quem ganhou o jogo. O menino responde e justifica sua resposta de forma coerente, mostrando assimilação e interiorização das regras.

(A pesquisadora pergunta a Pollock sobre o resultado da partida)

Pollock: *Eu que ganhei.*

Pesquisadora: *Você ganhou. Por que você ganhou?*

Pollock: *Porque eu ganhei quase todas as cartas e você ganhou só uma.*

(Pollock, implicitamente, em seu discurso, faz referência ao processo de memorização necessária para a concretização da vitória do jogo. Ganhar mais cartas significa identificar e virar mais pares

idênticos, que, por sua vez, significa memorizar a localização de um maior número de peças)

Momento 2: Ao final de uma das partidas disputadas obteve-se, como resultado, o empate. A pesquisadora, então, passa a investigar como Pollock entende esse tipo de resultado. O menino explica que na situação de empate os dois jogadores vencem a partida. O resultado é entendido por Pollock como a vitória simultânea dos dois jogadores. Todavia, é sabido que as situações que envolvem empate não definem nem perdedores, nem vencedores; há o entendimento de que o resultado é igualitário, porém não resolutivo. Em jogos onde se busca uma solução absoluta o empate não é considerado como resultado resolutivo de alguma disputa, havendo recorrência a estratégias para que haja resolução efetiva, como, por exemplo, prorrogação da partida até que se estabeleça um vencedor.

(Ao final de mais uma partida a pesquisadora busca, juntamente com Pollock, analisar o resultado do jogo)

Pesquisadora: *Quantos pares você têm?*

Pollock: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez.*

Pesquisadora: *Eu tenho um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez.*

Pesquisadora: *O que foi que aconteceu?*

Pollock: *Empatou.*

Pesquisadora: *E quem foi que ganhou?*

(A pesquisadora busca, intencionalmente, investigar qual a perspectiva de Pollock sobre o resultado do empate. Entretanto, a pergunta mais apropriada seria: “Qual o significado do empate para os jogadores?”)

Pollock: *Os dois ganhou.*

JONH

Momento 1: Jonh demonstra ainda não ter assimilado as regras explicadas pela pesquisadora em momentos anteriores.

(A pesquisadora realiza sua jogada, mas não acerta as peças idênticas. A pesquisadora perde a vez de jogar. John, então, joga)

(Jonh vira as suas duas peças)

Pesquisadora: *É igual?*

(John balança a cabeça fazendo sinal de negativo)

(Jonh não acerta os pares das peças retiradas por ele, por isso passa a vez na jogada)

Pesquisadora: *Então tia joga.*

(John joga na vez da pesquisadora, pois ele ainda não assimilou as regras que dispõe sobre as sequências das jogadas)

Momento 2: A pesquisadora, buscando saber o nível de assimilação de Jonh às regras, investiga como a criança entende quem ganha e quem perde o jogo. A criança demonstra uma assimilação parcial.

(A pesquisadora vence a partida. Ao final, ela investiga como Jonh explica o resultado da partida)

Pesquisadora: *Quem ganhou?*

Jonh: *Você.*

Pesquisadora: *Isso. Mas, por quê?*

Jonh: *Porque você virou.*

(Jonh tenta explicar a vitória da pesquisadora na partida afirmando que o fato ocorreu em virtude de a mesma ter virado mais peças. Sua explicação, contudo, não justifica a vitória da jogadora, pois virar mais peças não corresponde, necessariamente, a acertar mais jogadas, pois o vencedor da partida pode ter virado menos peças, mas possuir um maior número de peças pares memorizadas e vice-versa. O importante é salientar que Jonh buscou relacionar as regras à lógica do jogo, numa clara assimilação parcial daquelas)

Momento 3: A pesquisadora auxilia Jonh na organização da peças para o início de uma nova partida. A criança ainda mostra uma parcial assimilação das regras do jogo.

(Início de mais uma partida)

Pesquisadora: *Quer jogar? E aí como vamos começar? Como começa o jogo?*

(John começa a virar as peças com a face das figuras para baixo)

Pesquisadora: *Isso, a gente vira as peças.*

(Jonh se antecipa e começa a distribuir as peças antes de embaralhá-las. O procedimento de embaralhar as peças antes de iniciar a partida havia sido demonstrado anteriormente pela pesquisadora, quando da primeira partida)

(A pesquisadora adverte Jonh)

Pesquisadora: *Antes de arrumar as peças, o que a gente faz? Tem que embaralhar.*

Pesquisadora: *Me ajude a embaralhar.*

(A criança ajuda a pesquisadora)

Momento 4: Em certo momento Jonh demonstra ter assimilado a regra concernente à ordem das jogadas. Ele passa a compreender que quem acerta na memorização dos pares ganha o direito de jogar novamente. Já quem erra a jogada, perde a vez para o outro jogador.

(Jonh vira uma peça do jogo)

Pesquisadora: *Qual é esse?*

Jonh: *A menina.*

(Jonh vira a segunda peça na tentativa de acertar os pares idênticos)

Pesquisadora: *E esse?*

Jonh: *O papagaio.*

(As duas peças viradas por Jonh na jogada são diferentes)

Pesquisadora: *É igual?*

Jonh: *Não. É você.*

(Jonh afirma não serem iguais as peças viradas e segue apontando ser a vez da pesquisadora, já que ele errou o par escolhido.)

BOTTICELLI

Momento 1: Botticelli busca compreender as regras do jogo, as quais ainda não foram interiorizadas pelo menino. Para tanto, ele se reporta à pesquisadora.

(Após a pesquisadora não acertar o par das peças escolhidas, é a vez de Botticelli jogar)

(Botticelli vira uma peça. A pesquisadora investiga)

Pesquisadora: *Quem é essa?*

(Botticelli fica em silêncio)

Pesquisadora: *É a galinha.*

Pesquisadora: *Eita! É igual?*

(Botticelli acerta a memorização do par idêntico)

Botticelli: *É.*

Pesquisadora: *E o que é que faz?*

Botticelli: *Vira? É tia?*

(Botticelli não sabe qual o próximo passo a ser tomado. Ele não compreende a regra que versa sobre a ordem de jogada)

Pesquisadora: *Não, você leva. Tia não, você leva, você ganhou, você acertou.*

Momento 2: Botticelli demonstra ter assimilado a noção de que o jogador que acerta a jogada, ou seja, aquele que acerta as duas peças - pares idênticos da jogada, ganha o direito de jogar novamente e seguir a rodada. Entretanto, o discurso da pesquisadora, ao usar indevidamente o termo ganhar, pode ter “contaminado” o discurso da criança. Sendo assim, Botticelli acaba estendendo o uso do termo “ganhar”, associando-o também à memorização e ao acerto na localização de peças idênticas.

(Botticelli joga e acerta a jogada)

Pesquisadora: *Aaaah, acertou de novo...êêêh.*

(Botticelli acerta novamente, pega as peças acertadas e segue jogando)

Pesquisadora: *Isso, bote no cantinho, isso.*

(Botticelli guarda as peças retiradas)

Pesquisadora: *Pronto, aí quem acerta, joga de novo.*

Botticelli: *Sou eu, vou jogar de novo, ganhei.*

Pesquisadora: *Ainda não acabou o jogo, vá jogue de novo, vá.*

Momento 3: No momento em destaque Botticelli explicita a assimilação da regra que se refere à ordem de jogada. A regra a que o menino faz referência é a que diz: aquele que erra a jogada desvira

as peças, deixando a face das mesmas para baixo e mantendo sua posição na organização das peças.

Na sequencia, passa-se a vez para o outro jogador, dando seguimento à partida.

(Botticelli vira duas peças, as quais não são idênticas, ou seja, a criança não acerta o par idêntico)

Pesquisadora: *É igual?*

(A pesquisadora investiga com Botticelli seu entendimento sobre a não igualdade das peças)

Botticelli: *É não.*

Pesquisadora: *O que é que faz?*

Botticelli: *Vira.*

Momento 4: Botticelli mais uma vez demonstra a assimilação da regra do brincadeira da memória.

(A pesquisadora acerta o par idêntico)

Pesquisadora: *Tia pegou. Se tia acertou tia joga de...?*

(A pesquisadora investiga)

Botticelli: *Novo.*

(A pesquisadora joga novamente)

Pesquisadora: *A família das galinhas. É igual?*

Botticelli: *Não.*

Pesquisadora: *O que é que faz?*

Botticelli: *Minha vez.*

Pesquisadora: *Vá, é sua vez.*

FRIDA

Momento 1: Após concluída uma das partidas a pesquisadora, com o objetivo de saber se a criança assimilou a regras, investiga, e constata a não assimilação. A parte da regra a ser assimilada diz respeito à ordem de jogada, quando do início de uma nova partida, que corresponde à lógica: “quem ganha inicia a outra partida”. Nesse sentido, todavia, a pesquisadora acaba contaminando a resposta da criança, o que impediu uma investigação mais apurada

Pesquisadora: *Quem começa agora?*

Frida: *Tia.*

Pesquisadora: *Não. Por que tia começa?*

Frida: *Não, Eu.*

Momento 2: Frida aplica uma regra geral do jogo em um momento pontual da partida em curso, demonstrando a assimilação parcial da regra. A criança associa o acerto da pesquisadora à vitória da mesma. Entretanto a partida não havia sido finalizada, pois ainda haviam peças para serem viradas.

Pesquisadora: *Tia acertou. Quem acerta joga...?*

Frida: *De novo!*

(Frida demonstra frustração com a sequência de acertos da pesquisadora)

Frida: *Ouuuu. Tia, você ganhou?*

(Nesse momento da partida a pesquisadora vinha de uma sequência de acertos, os quais frustraram Frida, na medida em que ao ver o número de peças memorizadas e retiradas pela pesquisadora ela já podia calcular a pouca probabilidade dela (Frida) vencer a partida. Assim, a criança antecipou o possível resultado, a vitória da pesquisadora, sem, porém, o efetivo término da partida, demonstrando ansiedade e frustração)

Pesquisadora: *Ainda não acabou.*

Momento 3: Momento em que Frida demonstra assimilação da regra que justifica o resultado da partida. Ela chega à conclusão correta sobre o vencedor da partida e explica porque chegou a tal conclusão, embora deixe de elaborar sobre o que levou a pesquisadora a acertar mais peças idênticas. Ou seja, a criança ainda não associa os acertos à memorização.

Pesquisadora: *Quem ganhou?*

Frida: *Foi tia.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Frida: *Porque você...você...você...desvirou a carta e foi de novo.*

(A explicação de Frida para justificar a vitória da pesquisadora na partida não responde de forma completa e coerente com as regras à pergunta: “Quem venceu a partida?”. Porém, o raciocínio é coerente, na medida em que o jogador que vira mais peças, e que, conseqüentemente, joga novamente, possui uma possibilidade maior de sair vencedor da partida, pois, com isso, ampliam-se as condições de acerto. Quanto mais vezes se têm a oportunidade de virar peças, maior é a possibilidade de acerto; conseqüentemente, de vitória.

Desta feita, podemos demonstrar, a partir dos exemplos expostos, que há entre as três crianças (Jonh, Botticelli e Frida), durante toda a aplicação do procedimento, uma oscilação entre a assimilação, a assimilação parcial e a não-assimilação do jogo. Não se pode aqui indicar as causas diretas que justifiquem tal fato. Mas faz-se necessário apontar a diferença de histórico familiar existente entre essas três crianças e o menino Pollock. Este último, como vimos na sessão histórico do sujeito participante, não foi vítima de qualquer forma de negligência ou abandono (formas mais graves de negligência), tendo todos os seus direitos básicos garantidos, como por exemplo, estava inscrito regularmente em instituição de ensino.

Jonh, Botticelli e Frida, ao contrário, foram retirados judicialmente de seus ambientes familiares, os quais representavam risco aos seus desenvolvimentos, por estarem submetidos, por

exemplo, à convivência com usuários de drogas. Essas três crianças foram vítimas de negligência e abandono.

Dell’Aglío & Siqueira (2006), ao revisar literatura na área, reflete sobre a família e a instituição como ambientes de desenvolvimento, e assim afirma:

Apesar de ser um contexto possível de desenvolvimento, a instituição não fornece um equivalente funcional familiar para seus internos (Bronfenbrenner, 1979/1996). Além disso, outros autores destacam que em certos lares, o meio ambiente físico e social é tão empobrecido e caótico que a colocação de uma criança em uma instituição pode proporcionar a recuperação e um crescimento psicológico (Clarke & Clarke, 1976, citados em Bronfenbrenner, 1979/1996). (Dell’Aglío & Siqueira, p.74, 2006).

Sobre as famílias promotoras de situações de risco para as crianças e adolescentes a autora completa:

(...) muitos dos problemas de conduta de crianças abrigadas já estavam presentes antes da institucionalização. Isto aponta para os fatores de risco no ambiente familiar, onde as relações eram marcadamente instáveis, estressantes e conflituosas. (Dell’Aglío & Siqueira, p.74, 2006).

Além de um ambiente familiar que promovia situações de risco, Jonh possuía histórico de institucionalização e Frida e Botticelli já contabilizavam mais de seis (6) meses de tempo no abrigo.

Após essa primeira etapa do procedimento, na sequência, realizou-se com os sujeitos da pesquisa a partida com inserção de uma nova regra sem prévio aviso ou consentimento daqueles. Dos quatro sujeitos apenas o menino Pollock demonstrou surpresa diante do acontecimento. As outras três crianças não manifestaram qualquer reação.

POLLOCK

Momento 1: Quando a pesquisadora inseriu a nova regra do meio da segunda partida do brincadeira da memória, Pollock esboçou uma expressão de surpresa. Entretanto, a criança não questionou o ocorrido deixando que a pesquisadora seguisse a partida em curso.

Pesquisadora: *Vamos fazer diferente agora? A gente embaralha e começa de novo.*

(Inserção de nova regra sem prévio aviso ou consentimento do participante)

(No momento da inserção de uma nova regra Pollock era o jogador com maior número de acertos.

A colaboradora da pesquisa encontrava-se com dois acertos e a pesquisadora não possuía acertos)

(Pollock olha assustado)

Pesquisadora: *O que você acha disso?*

Pollock: *Legal.*

(Pollock não convence em sua resposta.)

Pesquisadora: *Você acha legal?*

(Pollock balança a cabeça, fazendo sinal de positivo)

(Pollock segue jogando)

JONH

Momento 1: Ao inserir-se a nova regra de embaralhar no meio da partida, Jonh não demonstra ter se surpreendido com o fato. Ademais, ele não faz qualquer objeção ou questionamento sobre tal ação. É de extrema importância salientar que John, assim como Frida e Botticelli, não elabora sobre as implicações subjacentes à mudança de regra. A repentina mudança de regra se caracteriza como uma ação impositiva e não igualitária, onde há uma quebra brusca e repentina no contrato inicial estabelecido quando do início do jogo. Essas crianças se mostram indiferentes à mudança imposta.

(Inserção de nova regra sem prévio aviso ou consentimento do participante)

(A pesquisadora embaralha as peças do jogo no meio da partida e a criança não esboça qualquer reação)

Pesquisadora: *Faz parte da regra isso? Faz?*

Jonh: *Faz.*

Pesquisadora: *Por quê? Por que faz parte da regra?*

(John fica em silêncio)

BOTTICELLI

Momento 1: Botticelli, assim como vimos em Jonh e como veremos em Frida, não esboça qualquer surpresa ou expressão de questionamento diante de repentina mudança de regra realizada pela pesquisadora, dando sequência à partida.

Pesquisadora: *Vamos fazer assim agora, vamos embaralhar de novo?*

(Inserção de nova regra sem prévio aviso ou consentimento do participante)

(Botticelli balança a cabeça fazendo sinal de positivo)

(A pesquisadora embaralha as peças restantes no tabuleiro do jogo)

Pesquisadora: *Vamos organizar?*

Botticelli: *Vamos.*

Botticelli: *Depois de mim é C. K., né tia?*

(Anteriormente, a menina C. K. havia entrado no quarto e pedido para jogar com a pesquisadora e Botticelli. Ela permaneceu no quarto. A pesquisadora disse à menina que o faria depois que jogasse mais duas partidas com Botticelli, com a condição que C. K. ficasse em silêncio. O menino

faz referência a esse fato)

Pesquisadora: *É, mas só se ela ficar quietinha.*

(Botticelli segue jogando sem, contudo, fazer menção à mudança repentina de regra)

Pesquisadora: *É igual?*

Botticelli: *Não.*

Pesquisadora: *O que acontece?*

Botticelli: *Vira.*

(Botticelli segue jogando e continua adotando as regras convencionais do brincadeira da memória repassadas em momento anterior a ele, pela pesquisadora)

FRIDA

Momento 1: Como sinalizado anteriormente, Frida também não expressa nenhum questionamento ou esboça qualquer surpresa sobre a mudança repentina da regra. Ela reconhece aquele momento como finalização da partida atual e início de uma nova. Porém, não se apercebe de que as peças já retiradas pelos jogadores não voltaram para o tabuleiro, somente sendo reorganizadas as peças ainda não memorizadas e retiradas em função do acerto dos jogadores. Isto é, Frida não percebe que a partida continua. Ela segue a lógica da regra repassada no primeiro momento da entrevista, quando a pesquisadora, ao explicá-la, aponta o momento de embaralhar como processo inicial da partida. A lógica de Frida é: embaralhou, começou uma nova partida.

(Inserção de nova regra sem prévio aviso ou consentimento do participante)

Pesquisadora: *Vamos embaralhar.*

Frida: *Vamos outra vez.*

(Frida não interpretou a mudança de regra como tal, mas como início de uma nova partida)

Pesquisadora: *Outra vez não, a gente ainda está no mesmo jogo.*

Frida: *De novo, é?*

(Frida insiste na idéia de que se inicia uma nova partida)

Pesquisadora: *O que é que você acha? Esquisito ou não? Como é?*

Frida: *É legal.*

Pesquisadora: *É legal? Por quê?*

Frida: *Porquê.*

Pesquisadora: *Diga para tia por que...?*

Pesquisadora: *Você gostou? Gostou?*

Frida: *É bom.*

Sobre o fato da mudança repentina e desavisada das regras do jogo podemos concluir que todas as crianças seguiram, concordando ou não, entendendo ou não o fato, as instruções da pesquisadora e continuaram a partida em curso sem fazer nenhuma objeção. Isso é justificado pelo fato de essas crianças encontrarem-se ainda em fase heterônoma do desenvolvimento moral[38]. Desse modo, as crianças não lançam olhares críticos sobre as ações da pesquisadora, na medida em que eles a vêem como pessoa a ser obedecida e as regras, como fixas. O que as crianças não questionam, e isso é de extrema importância, é a mudança repentina de regras que deveriam ser as mesmas até o término da partida. Talvez por ser evento presente no cotidiano da maioria dos sujeitos participantes, o não estabelecimento de um “adulto referência” responsável pela educação dos mesmos. Eles, cotidianamente, são apresentados a diversas pessoas responsáveis por eles, mas cuja rotatividade promove o não estabelecimento de vínculos mais seguros, além de visões de educação muito diferenciadas. Eles precisam obedecer aos educadores responsáveis, dia-a-dia, sem

questionar regras e modos de ser, em certos casos, muito diferentes.

Dell’Aglío & Siqueira (2006) aponta essa rotatividade de funcionários como problemática, acrescentando outras deficiências do serviço, que afetam diretamente as crianças institucionalizadas, dados presentes na realidade do abrigo pesquisado. Segue as autoras:

O estudo de Yunes, Miranda, Cuello e Adorno (2002) sobre abrigos apontou a predominância da função assistencialista nos mesmos, fundada na perspectiva tão somente de ajudar as crianças abandonadas, havendo um frágil compromisso com as questões desenvolvimentais da infância e da adolescência. Além disso, são observados problemas funcionais, como, por exemplo, o número de funcionários inadequado, ocasionando dificuldade no cumprimento das funções, sobrecarga das tarefas e um atendimento pouco eficaz; e a precariedade na comunicação dentro do microsistema institucional (funcionário/diretoria do abrigo, adolescentes/ funcionário, entre outros) e, sobretudo entre os microsistemas (abrigo/escola, abrigo/Conselho Tutelar, abrigo/outra instituição que a criança ou adolescente frequenta, entre outros), refletindo dificuldades de articulação na rede de apoio social.

Por fim, o último passo do procedimento “Brincadeira da memória” consistia na abertura para que as crianças pudessem formular novas regras. Nesse ponto, articularemos com as experiências e resultados obtidos no segundo procedimento, o “Briga de uma nota só”.

Em geral, no primeiro momento da terceira fase do “Brincadeira da memória”, quando foi repassado para as crianças que elas poderiam formular novas regras ou repensar as regras antigas, nenhuma das crianças se dispôs a fazê-lo. Um movimento natural, na medida em que a fase de desenvolvimento moral em que elas se encontram – a heteronomia – só possibilita que elas sigam regras pré-estabelecidas. Todavia, depois de algum tempo, elas foram capazes de repensar as regras e alguns chegaram a reformulá-las. John, porém, não formulou novas regras.

POLLOCK

- *Brincadeira da memória*

Momento 1: O menino Pollock repensa e formula novas regras para o “Brincadeira da memória”. Nesse primeiro momento, Pollock ainda se apresenta em fase de elaboração, pois ainda encontra-se em dúvida quanto a alguns procedimentos pensados por ele. A criança, contudo, não consulta, em nenhum momento, a pesquisadora, de forma a investigar seu consentimento com relação às novas regras, já que ela também está envolvida na atividade. Quando perguntado como avalia as novas regras, ele apenas diz serem legais, pois elas lhe agradam, em um movimento egocêntrico. A criança não questiona as implicações da formulação de suas novas regras para o outro, mas ele as impõe ao outro como veremos em sua fala.

(Pollock repensa as antigas regras do jogo e organiza novas regras)

(Nova regra: Pollock organiza as peças dispostas para serem jogadas de modo que ficam dois pares de cartas unidos na disposição de um em cima do outro. Assim ele faz com todas as peças. Ou seja, Pollock posiciona uma peça em cima de outra, formando pares. Porém, Pollock questiona sua nova regra ao perceber que duas peças dispostas no lugar onde apenas uma era posicionada produz dúvida e confusão nos jogadores)

Pollock: *Por que sempre quando eu pego vem duas?*

Pesquisadora: *Você não acha melhor botar todas assim...*

(Clariana desfaz a organização proposta por Pollock ao desfazer os pares, tirando uma carta de cima da outra)

Pesquisadora: *O que você acha dessa regra?*

Pollock: *Legal.*

Pesquisadora: *Legal? Por que ela é legal?*

(Pollock não responde)

Pesquisadora: *Hein, Pollock? Por que ela é legal?*

Pollock: *Porque eu gostei.*

Pesquisadora: *Você gostou? Por que você gostou?*

(Pollock não responde)

Pesquisadora: *Diga para a tia como é essa sua regra? Porque a tia não entendeu.*

Pollock: *Por causa que eu gostei.*

Momento 2: Com referência à regra formulada, Pollock explica:

(Pollock explica com recurso ao material concreto, ou seja, apresentando suas regras com as peças em jogo. Ele retira a peça de cima dos pares dispostos e vira mostrando sua face. Em seguida, ele retira a segunda peça. Entretanto, o menino explica que só poderão ser retiradas primeiramente as peças de cima. Quando todas as de cima forem memorizadas e retiradas da partida pelos jogadores é que se poderá mexer nas peças que ficaram em baixo. Mas, logo em seguida, ele reformula essa regra, ao constatar a inviabilidade de seu cumprimento.)

Pollock: *Você pega uma carta e depois vê o que é. Aí depois você pega outra carta. Aí eu vou ser o primeiro.*

(Pollock se antecipa e afirma ser o jogador a iniciar a partida)

Pollock: *Hum... o porco e o urso.*

(A pesquisadora investiga)

Pesquisadora: *Aí, o que você faz?*

Pollock: *Errou, aí bota de novo. Pronto.*

(Pollock demonstra manter algumas regras convencionais)

Pesquisadora: *Agora sou eu. Aí, como é que eu faço?*

Pollock: *Você pega uma carta e vira.*

(Pollock demonstra apontando para uma das peças que estão na parte de cima dos pares)

Pesquisadora: *Aí eu posso virar essa?*

(A pesquisadora faz referência a uma peça que se localiza em baixo)

Pollock: *Pode. Você tem que pegar a mesma que você pegou dessa.*

(Pollock reformula suas regras quanto à retirada dos pares. Porém, ele aponta as peças que a pesquisadora pode virar)

Pesquisadora: *É? Por quê?*

Pollock: *Porque é proibido.*

Pesquisadora: *É proibido?*

Pollock: *É proibido pegar a outra, porque se não acaba o par.*

(Pollock retorna a citar a regra de retirada, primeiramente, apenas das peças que se encontram localizadas em cima dos pares)

Pesquisadora: *Acaba o par?*

(A pesquisadora retira a peça de baixo e move-a para cima. Pollock aponta que ele errou)

Pollock: *Errou!*

Pesquisadora: *Errei?*

Pollock: *Tem que virar e ficar no mesmo canto.*

(Pollock justifica o erro da pesquisadora ao afirmar que as peças não podem ser mudadas de posição)

Momento 3: Pollock, claramente, manipula as regras em seu favor.

(Pollock novamente modifica as regras ao permitir serem viradas as peças localizadas em baixo)

Pollock: *Agora pode, agora pode. Virar e pegar outra carta.*

Pesquisadora: *Agora pode virar?*

Pollock: *É. Agora pode virar uma e virar outra.*

(Pollock percebe a inviabilidade de sua regra e a reformula)

(A pesquisadora investiga)

Pesquisadora: *Mas, antes não podia!*

Pollock: *Mas agora pode... (sorrisos)*

Pollock: *Pode tirar a de baixo e botar a mão em cima.*

(Pollock explica como ocorrerá a jogada com a reformulação de sua antiga regra)

(Pollock joga e acerta)

Pesquisadora: *Mas assim fica fácil, não Pollock?*

Pollock: *Fica.*

Momento 4: Pollock impede qualquer interferência por parte da pesquisadora em suas regras, novamente como forma de manipular as regras em seu favor

Pollock: *Eu ganhei.*

Pesquisadora: *Você está ganhando disparado.*

Pollock: *Disparado?*

Pesquisadora: *É. Tá muito na frente. Da próxima vez, então, vou embaralhar, tá certo?*

Pollock: *Não.*

Pesquisadora: *Não? Por que não?*

Pollock: *Eu que tenho que embaralhar.*

Como pudemos observar a partir dos exemplos demonstrados, destacou-se no discurso e nas atitudes e ações de Pollock o egocentrismo, as relações de unilateralidade e de imposição. A criança não implicou o outro sujeito nas regras, apenas comunicando suas decisões e suas mudanças, apesar dos questionamentos da pesquisadora. Ao não enxergar o outro em sua alteridade e singularidade, Pollock não estabeleceu relação nem de reciprocidade nem de cooperação com o seu par. Essas atitudes, como se verá a seguir, não permitiram a Pollock, no segundo procedimento, (“Briga de uma nota só”) apresentar em seu discurso atitudes generosas ou, no mínimo, de cooperação, quando se estabeleceu o conflito, embora *a posteriori* surjam tais aspectos.

- *Briga de uma Nota só*

Momento 1: Ao se estabelecer um dilema moral na história infantil apresentada, o qual envolvia disputa e cooperação, Pollock respondeu a situação de forma marcadamente egocêntrica. A criança não cogitou negociação e nem expressou estar disposto a agir cooperativamente.

(Os dois personagens encontram, simultaneamente, a nota de dinheiro. O dilema moral se estabelece)

Pollock: *Aí os dois viram...a nota e a bola.*

Pesquisadora: *Huumm. E aí? A cara deles?*

Pollock: *Ficaram pensando qual ia pegar. Eu sei qual eu pegava!*

Pesquisadora: *Qual você pegava?*

Pollock: *Os dois!*

Pesquisadora: *Você pegava os dois?*

Pollock: *É. Aí os dois jogaram a bola, jogaram a bola e pularam para pegar a nota.*

Pesquisadora: *Para pegar a nota, não foi? Os dois ao mesmo tempo, Gabriel e Totó.*

JONH

- **Brincadeira da memória**

Momento 1:

(Encerrada a partida em que houve a mudança repentina de regras, a pesquisadora deixa Jonh livre para formular novas ou reformular as antigas regras)

Pesquisadora: *Você quer jogar diferente, quer? Que a gente possa jogar juntos, igual, mas de outro jeito?*

(Jonh faz silêncio)

(Diante do silêncio da criança a pesquisadora repassa as partidas e suas peculiaridades)

Pesquisadora: *Da primeira vez a gente embaralhou e jogou, não foi? Da segunda vez a gente também embaralhou e jogou. Da terceira vez a gente embaralhou, jogou e no meio do jogo embaralhou de novo. E você quer jogar como, agora? De um dos jeitos anteriores?*

Jonh: *Com o cavalo.*

Pesquisadora: *Você quer jogar com o cavalo?*

(Jonh fica em silêncio)

Pesquisadora: *Mas você quer jogar com uma regra nova?*

(Jonh não responde)

Pesquisadora: *Como? Diga para a tia. Como você quer jogar agora?*

Jonh: *Não sei.*

Pesquisadora: *Sabe não? Vamos jogar do mesmo jeito ou de outro jeito?*

(Jonh fica em silêncio)

Pesquisadora: *Diga para a tia. Você quer jogar do mesmo jeito ou de outro jeito?*

(Jonh permanece em silêncio)

Pesquisadora: *Hein, John? Fale! Tia, eu quero jogar do mesmo jeito, ou tia, eu não quero jogar do mesmo jeito.*

(John continua calado)

Pesquisadora: *Hein?*

Pesquisadora: *Pois então tia vai jogar do mesmo jeito. Pode? Ou não pode?*

Jonh: *Pode.*

(A pesquisadora repassa com Jonh as regras convencionais do jogo)

Pesquisadora: *Como é que faz para jogar do mesmo jeito? Do jeito que a gente tava jogando, como é que faz? Vai John, a gente faz como?*

Ao perceber que Jonh não se encontrava disposto a formular ou reformular regras a pesquisadora deixou-o livre para jogar com as regras que ele quisesse. A criança preferiu continuar jogando com as regras convencionais, repassadas para Jonh no início da atividade. Vimos anteriormente, que essa foi a criança que menos assimilou as regras e de forma muito lenta. Desta feita, seria natural que o menino não realizasse a última etapa do procedimento. Jonh é a criança que mais possui características da fase de desenvolvimento heterônoma. As outras crianças oscilam mais entre as duas fases (heteronomia - autonomia). Como vimos, na faixa etária em que essas crianças se encontram é previsível essa oscilação. (Piaget, 1994).

- *Briga de uma nota só*

Momento 1: Assim como no procedimento “Brincadeira da memória” na “Briga de uma nota só” Jonh também demorou para assimilar o dilema que se estabeleceu.

(Nesse momento da história os personagens estão brincando com uma bola e ao jogarem para longe, ela cai em cima de uma nota de dinheiro, a qual é vista simultaneamente pelos dois personagens. O dilema então se estabelece: “O que nós vamos fazer com o dinheiro?”)

(A pesquisadora repassa as histórias com Jonh)

Pesquisadora: *A bola caiu em cima da onde?*

(Jonh fica em silêncio)

Pesquisadora: *Do di...*

Jonh: *Di...nheiro.*

(A pesquisadora procura fazer com que Jonh conte a história)

Pesquisadora: *E aí?*

Jonh: *A bola ficou assim, aí o cachorro viu.*

(Jonh aponta que apenas um personagem viu a nota de dinheiro, embora no desenho ilustrativo esteja bem evidente que os dois viram simultaneamente)

Pesquisadora: *O cachorro viu, mas quem viu mais também?*

Jonh: *O porco.*

Pesquisadora: *O porco e o cachorro.*

Jonh: *Ele viu assim...*

(Jonh aponta para o livro)

Pesquisadora: *Viu o dinheiro, não foi?*

Jonh: *Foi. E o cachorrinho, a bola.*

(Jonh dá ênfase a um dos personagens: o cachorro)

Pesquisadora: *Você ia querer qual? A bola ou o dinheiro?*

John: *A bola.*

Pesquisadora: *Por que você ia querer a bola?*

Jonh: *Porque eu gosto.*

Pesquisadora: *É? Que legal. Só que eles escolheram o que?*

Jonh: *A bola.*

(Jonh demonstra não ter assimilado o dilema, na mediada em que se implica na história e assume suas escolhas como sendo a escolha dos personagens)

(A pesquisadora busca clarificar o dilema para a criança)

Pesquisadora: *Eles foram para cima do...?*

Jonh: *Dinheiro.*

Momento 2:

Pesquisadora: *Eles escolheram...?*

Jonh: *Bola.*

Pesquisadora: *Não, eles escolheram o...?*

Jonh: *Dinheiro.*

Pesquisadora: *Por que eles escolheram o dinheiro?*

Jonh: *Porque eles gostam disso, e eu gosto desse.*

(Jonh aponta ser a preferência dos personagens o dinheiro e a dele, Jonh, a bola)

BOTTICELLI

- *Brincadeira da memória*

Momento 1: O menino Botticelli inicialmente não sugeriu nenhuma reformulação ou modificação das regras. Contudo, ao final da partida ele impôs mudança de critério que define o vencedor, mudança essa impositiva, unilateral e mutável de acordo com os interesses da criança, que era vencer a partida.

(Finalização da partida com possibilidade de proposição de mudança de regra)

Pesquisadora: *Quem será que ganhou agora?*

(Botticelli fica em silêncio)

Pesquisadora: *Conte com tia.*

(Botticelli se mantém em silêncio)

Pesquisadora: *Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove e dez.*

(A pesquisadora demonstra para Botticelli ter vencido a partida)

(Após a contagem Botticelli intervém)

Botticelli: *Tia eu tô com o sapo.*

(Botticelli sinaliza para a pesquisadora possuir a peça que contém o desenho do sapo. Ele o faz com o objetivo de tentar intervir no resultado. A pesquisadora percebe e intervém)

Pesquisadora: *Você tem o sapo. Você tem mais ou tem menos que tia? Tia tem dez.*

(Botticelli, então, faz sua ressalva)

Botticelli: *Mas você não tá com o sapo.*

Pesquisadora: *Não, não tô com o sapo.*

Botticelli: *Eu tô com o sapo.*

(A pesquisadora investiga)

Pesquisadora: *Mas qual é a diferença?*

(Botticelli fica em silêncio)

(A pesquisadora insiste)

Pesquisadora: *Hein? Quem ganhou?*

(Botticelli constata ter ganho)

Botticelli: *Eu ganhei.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Botticelli: *Porque eu tô com o sapo.*

Pesquisadora: *Você ganhou porque tá com o sapo? Por quê?*

Botticelli: *Porque eu ganhei o sapo.*

Pesquisadora: *Era a regra do jogo ganhar com o sapo?*

Botticelli: *Era. Eu tô com o sapo, aí peguei o sapo e ganhei.*

Momento 2: Botticelli segue com sua tentativa de persuadir a pesquisadora e mudar o resultado da partida, ou seja, a criança busca ganhar, modificando a regra que diz respeito ao critério que define o vencedor.

(Botticelli continuando tentando persuadir a pesquisadora)

Botticelli: *Tô com o sapo. Eu ganhei.*

Pesquisadora: *Você? Por que tá com o sapo?*

Botticelli: *Porque eu peguei o sapo primeiro.*

(A pesquisadora destaca a regra utilizada para definir o vencedor da partida: ter acertado maior número de peças)

Pesquisadora: *Foi. Eu não peguei o sapo primeiro. Mas eu tenho mais.*

Botticelli: *Mas vamos trocar.*

Pesquisadora: *Vamos trocar? Vamos trocar. Você quer trocar o quê?*

Pesquisadora: *Pelo quê? O que você vai me dar em troca?*

Botticelli: *Quero trocar.*

Pesquisadora: *Tá! Vamos trocar.*

(A pesquisadora e Botticelli trocam seus respectivos montantes de peças memorizadas durante a partida)

(A pesquisadora ressalta)

Pesquisadora: *Agora eu tenho o sapo.*

Pesquisadora: *Quem ganhou agora?*

(Botticelli não presta atenção à pergunta da pesquisadora)

Botticelli: *Quero jogar de novo.*

Pesquisadora: *Você quer de novo?*

(...)

Pesquisadora: *Tá! Vamos só terminar dizendo quem ganhou e quem perdeu o jogo. Quem ganhou o jogo?*

(A pesquisadora pretendeu se referir a partida, porém falou 'jogo')

Botticelli: *Eu.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Botticelli: *Porque eu ganhei.*

Pesquisadora: *Porque você tem mais na mão?*

Pesquisadora: *Você tem um montão e tia tem um montinho, mas você tinha dito que ganhou porque você tinha um sapo e agora tia tem um sapo, e quem ganhou?*

(Botticelli fica em silêncio)

Pesquisadora: *Quem tem um sapo ou quem tem mais? Hein?*

(Botticelli não presta novamente atenção à pergunta da pesquisadora)

Botticelli: *Eu quero jogar de novo.*

Como pudemos observar, a criança age sempre de acordo com seus interesses próprios, qual seja: o de vencer a partida. Para tanto, ela se utiliza da possibilidade de mudança de regra. Botticelli, todavia, não leva em consideração, primeiramente, a opinião do outro jogador, mudando, assim, deliberadamente as regras que dizem respeito ao critério para definir o resultado do jogo; além disso, o menino não analisa as consequências de suas mudanças para o outro, desconsiderando este em sua alteridade. Uma atitude marcadamente egocêntrica, que, como vimos, incorre na fase heterônoma do desenvolvimento moral. (Piaget, 1932/1994).

Desta feita, não identificamos no procedimento “Briga de uma nota só” atitudes que destacassem cooperação, divisão ou generosidade.

- *Briga de uma nota só*

Momento 1:

(A pesquisadora inicia o procedimento “Briga de uma nota só”)

Pesquisadora: *Já contou historinha? Já? Essa aqui é uma historinha massa, só que você que vai contar para a tia a historinha.*

(Botticelli identifica o primeiro objeto da história: a bola)

Botticelli: *Olha tia aqui a bola.*

Pesquisadora: *A bola. E aqui? Quem é esse?*

Botticelli: *O porco.*

Pesquisadora: *E esse?*

Botticelli: *O Cachorro.*

Pesquisadora: *Isso. E eles estão fazendo o quê?*

Botticelli: *Saindo pra briga.*

(Os personagens da história estavam brincando com uma bola. Botticelli, entretanto, confunde a situação de entretenimento e cooperação com a situação de disputa)

Pesquisadora: *Tão brin...*

Botticelli: *...gando.*

(Apesar da tentativa da pesquisadora de esclarecer a situação posta pela história, Botticelli permanece identificando aquela como uma situação de conflito e disputa)

Pesquisadora: *Brincando. Com a ...*

Botticelli: *Bola.*

Momento 2: Diante do dilema apresentado pela história infantil, Botticelli, ao ser investigado pela pesquisadora, apresenta a situação como de conflito e disputa dos dois personagens, pelo dinheiro.

Em seu discurso, o menino sempre busca estabelecer qual personagem ficará com o dinheiro, ou seja, qual vencerá a disputa, destacando como motivador o interesse pelo dinheiro. A criança não cita, por exemplo, a possibilidade de divisão ou partilha, menos ainda elabora sobre a frustração daquele que perde.

(O dilema se estabelece)

Pesquisadora: *E aí, como é que termina a história?*

Botticelli: *A do cachorro e do porquinho.*

Pesquisadora: *A história do cachorro e do porquinho brigando pelo...*

Botticelli: *Real.*

Pesquisadora: *E o que é que acontece depois?*

(Botticelli balbucia algo incompreensível)

Botticelli: *É...*

Pesquisadora: *Não. E aqui como é que faz? Quem é que ganha?*

Botticelli: *O porco.*

Pesquisadora: *O porquinho? Por quê?*

Botticelli: *Porque ele quer ganhar.*

Pesquisadora: *Por que ele quer ganhar? O porquinho?*

Botticelli: *Muito.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Botticelli: *Porque ele quer ganhar muito Real.*

Pesquisadora: *Ele quer ganhar muito Real?*

Botticelli: *É!*

Pesquisadora: *E o cachorrinho?*

(Botticelli novamente balbucia algo incompreensível)

Botticelli: *Ele...*

Pesquisadora: *Quem é que fica com o dinheiro?*

Botticelli: *O porquinho.*

Pesquisadora: *O porquinho?*

Botticelli: *O cachorro.*

Pesquisadora: *Os dois?*

Botticelli: *Cachorro.*

Pesquisadora: *Os dois?*

Botticelli: *Cachorro.*

FRIDA

- *Brincadeira da memória*

Momento 1: Frida, diante da possibilidade de formulação de novas regras ou reformulação das antigas, o faz logo na primeira oportunidade. Logo de início, a menina já deixa explícitas suas intenções, ao criar a nova regra.

Frida: *Agora eu quero jogar sem embaralhar.*

Pesquisadora: *Quer jogar sem embaralhar?*

Pesquisadora: *Mas se não embaralhar, o que é que acontece?*

(Frida fica em silêncio)

Frida: *Aí ganha.*

Pesquisadora: *Aí ganha? Ganha como?*

Frida: *Ganha sem embaralhar.*

Momento 2: Assim como as outras crianças sujeitos de pesquisa, Frida também constrói uma nova regra que gira em torno de seus interesses próprios: o de vencer a partida, sem, contudo, analisar as implicações disso para o outro. Característica de atitude não-empática e não cooperativa, portanto, não-autônoma.

(Frida organiza as peças sem embaralhar)

Frida: *Bota aqui...bota aqui ô.*

(Antes de organizá-las ela vê onde as peças estão)

Pesquisadora: *Mas assim você sabe onde está as peças, não é?!*

Frida: *Éh, olha essa é igual.*

Momento 3: Favorecimento explícito. Frida não calcula a consequência de sua atitude para o outro, além de não demonstrar importar-se. A criança impõe suas novas regras ao outro.

(Frida manipula a posição das peças)

Frida: *Bota essa peça aqui óh. Pra ninguém num...*

Pesquisadora: *Mas assim você sabe onde está?*

Pesquisadora: *E aí? Como é que fica se você sabe onde está a peça?*

(Frida não responde e continua organizando as peças e vendo onde os pares estão)

Frida: *Aqui... é igual, é igual.*

Pesquisadora: *Mas se no jogo a gente tem que adivinhar, você já vai saber?*

(A pesquisadora erra ao expressar a palavra “adivinhar”, visto que o “Brincadeira da memória” não trata de adivinhação, mas de memorização)

Frida: *Éh!*

Pesquisadora: *É a sua nova regra?*

Frida: *Éh!*

Pesquisadora: *Por quê?*

Frida: *Porque!*

Momento 4: Início da segunda partida com as regras estabelecidas por Frida. Nos momentos em que a pesquisadora tenta fazer com que Frida reflita sobre suas escolhas, intervindo nas situações em que ela manipula o jogo em seu favor, a menina se irrita e impede qualquer atitude em prol de um jogo mais igualitário.

(Frida sugere o início de uma nova partida)

Frida: *Vamos jogar de novo.*

Pesquisadora: *Mas por que você não quer embaralhar?*

Frida: *Porque eu não gosto, não!*

Pesquisadora: *Você não gosta? Por que você não gosta?*

Frida: *Não vou embaralhar.*

Momento 5: Após seguidos questionamentos da pesquisadora, destinados a compreender o modo como Frida via suas novas regras, esta admite não ser igualitário manipular as peças, porém não demonstra querer abrir mão de suas intenções de ganhar o jogo. Frida também discute a licitude de tais regras ao utilizar a palavra “roubo” para definir sua atitude.

Frida: *você não sabe onde está.*

Pesquisadora: *Você está vendo as cartas.*

Frida: *Não estou vendo, não.*

Pesquisadora: *O que é que você acha de ver as cartas antes de todo mundo?*

(Frida fica em silêncio)

Pesquisadora: *Hein?*

(Frida dá um riso)

Pesquisadora: *É certo?*

Frida: *É não.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Pesquisadora: *Por que não é certo?*

(Frida fica em silêncio)

Frida: *Porque não é.*

Frida: *Não é pra roubar.*

Frida: *Hey, você... é pra deixar aqui.*

(Frida chama a atenção da pesquisadora quando a mesma tenta reorganizar as peças, tirando-as da ordem pré-estabelecida por ela)

- *Briga de uma nota só*

Momento 1:

(Os dois personagens encontram, simultaneamente, a nota de dinheiro)

(A pesquisadora investiga a compreensão que Frida dá a esse episódio da história. Frida fica em

silêncio)

Pesquisadora: *Com espanto, né? Ah, o que foi que eles encontraram?*

Frida: *Uma bola e um dinheiro.*

Pesquisadora: *E aí o que eles fazem?*

Frida: *Pulam para pegar.*

Pesquisadora: *Mas pulam para pegar o quê?*

Frida: *O dinheiro e a bola.*

(Os personagens esquecem-se da bola e pulam para pegar exclusivamente o dinheiro)

Pesquisadora: *Se você pulasse, ia pegar qual?*

Frida: *A bola.*

Frida: *Ia pegar a bola e depois ia pegar o dinheiro.*

Pesquisadora: *E aí, o que acontece?*

Frida: *Eles estão brigando pelo dinheiro.*

(Dessa forma, Frida está diante do dilema, ou seja, diante da necessidade de visualizar ações possíveis dos personagens, em relação ao que fazer com o dinheiro encontrado por ambos)

Pesquisadora: *E aí, como será que acaba a história? Não tem mais, como será que acaba?*

(Silêncio)

Pesquisadora: *Você ia brigar pelo dinheiro? Ia fazer o que?*

Frida: *Nada.*

Pesquisadora: *Nada? Você ia fazer o que? Hein?*

Frida: *Ia pedir a tia.*

Pesquisadora: *Ia pedir a tia? Ia dizer como para a tia?*

Frida: *Por favor, me dê.*

Como se pode observar, Frida não considera a divisão e a negociação como possibilidades de resolução para o dilema apresentado. Todas as formas de resolução sempre apontam para uma unilateralidade, ou seja, há a satisfação das necessidades de um único sujeito em detrimento do outro.

Um aspecto importante a ser salientado é que Frida utiliza a intervenção da educadora (chamada por ela e pelas crianças do abrigo de “tias”) como estratégia para a resolução do impasse. Assim, a criança não se apresenta como protagonista das mediações e das negociações, colocando-se no lugar de impossibilitada de resolver por si só o dilema que se faz presente. Desta feita, Frida solicita a intervenção de uma figura de autoridade, a qual é a representante da lei e transmissora da moral. Ela articula a intervenção de um terceiro, o qual tem a função de mediar a disputa. Esse tipo de postura é comum no abrigo, embora, na maioria das vezes, os mediadores nem sempre articulem da forma mais satisfatória, igualitária e imparcial.

Nesse contexto específico, entretanto, observa-se que a pesquisadora impede que Frida se expresse de modo mais livre, ao apresentar um discurso que direciona a possibilidade interpretativa da criança: (P) *“Você ia brigar pelo dinheiro? Ia fazer o que?”*.

A característica de unilateralidade permanece presente nos momentos em que solicitado das crianças a elaboração de estratégias para a resolução do dilema moral apresentado. Essa unilateralidade é, destacadamente, a principal característica da fase heterônoma do desenvolvimento moral investigada por Jean Piaget.

Das quatro crianças participantes da pesquisa, apenas Pollock elaborou, com maior espontaneidade, soluções que envolviam divisão e negociação.

POLLOCK

Momento 1:

Pollock: *É. Aí os dois jogaram a bola... jogaram a bola e pularam para pegar a nota (o dinheiro).*

Pesquisadora: *Para pegar a nota, não foi? Os dois ao mesmo tempo, Gabriel e Totó.*

Pollock: *Aí ficaram brigando pela nota.*

Pesquisadora: *Pela nota.*

(O dilema se estabelece)

Pesquisadora: *E aí, o que é que você acha?*

(Pollock fica em silêncio)

Pesquisadora: *Como foi que a história acabou?*

Pollock: *Brigando!*

Pesquisadora: *Acabou brigando? Eles brigaram? Foi?*

(Pollock novamente fica em silêncio)

Pesquisadora: *E se você fosse Gabriel ou se você fosse Totó, o que você teria feito?*

Pollock: *Sei não.*

Pesquisadora: *Sabe não?!*

Pesquisadora: *Tem um monte de jeito de a gente fazer. Ou eles pegavam a nota, por exemplo, uma nota de dez reais...*

Pollock: *Já sei, já sei!*

Pesquisadora: *Diga.*

Pollock: *Aqui, ele pegava a nota, o outro daria outra nota para ele e ficavam.*

(...)

Pollock: *Eles ficavam com a nota e compravam um negócio.*

Pesquisadora: *Compravam um negócio! E aí, esse negócio era o quê?*

Pollock: *Qualquer coisa.*

Pesquisadora: *Qualquer coisa? Mas quem iria ficar com o negócio que a nota comprou?*

Pollock: *Os dois!*

Pollock apresenta nas respostas dadas para a resolução do dilema, considerações concernentes tanto ao tema da divisão quanto da cooperação. A criança, logo de início, já vislumbra o outro enquanto sujeito partícipe da situação, a qual se inicia na condição de disputa e finda como divisão. A condição em si, de disponibilidade de uma nota de dinheiro, já direciona para uma situação que implica em tomada de atitude por parte daqueles que estão diante dela. Porém, esse contexto não se caracteriza, necessariamente, como embate, como contenda. As relações estabelecidas em sociedade cotidianamente apresentam situações de choque de interesses a serem mediados e solucionados. Os quais, em sua grande maioria, são solucionados através de mediadores de conflitos (códigos de conduta, juízes intermediadores, dentre outros). Assim se estabelece uma harmonia social.

Durante os períodos de observação do cotidiano das crianças Pollock mostrou-se deveras cooperativo, protagonizando diversas situações nas quais intermediava disputas ou agia de forma cooperativa com os colegas de abrigo.

Observação Pollock

Todas as crianças encontravam-se preparadas para tomar banho. Como o espaço físico da casa

era extremamente limitado[39] todas as crianças acima dos dois (2) anos tomavam banho no mesmo horário e no mesmo banheiro. A estratégia utilizada pelas educadoras era: enquanto os meninos tomavam banho, as meninas esperavam no quarto. Quando os meninos terminavam o banho era a vez das meninas. Enquanto elas tomavam banho os meninos se enxugavam e se penteavam. No momento da observação encontravam-se no cômodo quinze (15) crianças. Os meninos já haviam tomado banho e chegava a vez das meninas. Porém, para realizar a tarefa de dar banho e vestir todas essas crianças só havia duas educadoras. Em função do número de crianças, depois do banho dos meninos não havia educadora para vesti-los. Botticelli, Pollock e mais dois colegas, espontaneamente, pegaram as roupas separadas para vestir os meninos e começaram a ajudar as crianças menores. Após as educadoras terem dado banho nas meninas os meninos já haviam se vestido, restando, assim, mais tempo para elas ajudarem as meninas a se pentearem e se vestirem.

Na situação cotidiana apresentada, tanto Pollock quanto Botticelli agiram espontaneamente no sentido de promoverem auxílio e cuidado. Não estava em questão, no momento do fato, a garantia de algum direito, mas, sim, proporcionar às outras crianças bem-estar e conforto, minimizando possíveis conflitos.

Apesar de Botticelli protagonizar esse tipo de situação, o que comumente se observava em seu cotidiano era a presença considerável de situações de disputa, as quais não sugeriam divisão, mas, sim, agressividade e posse. Isso também se destacou nas resoluções dadas por ele ao dilema apresentado. Os exemplos abaixo autorizam esta afirmação.

BOTTICELLI

Momento 1:

(Após longos momentos de silêncio e pouca elaboração de Botticelli sobre possíveis possibilidades

de resolução do dilema a pesquisadora lança mão de hipóteses para incentivar a criança)

Pesquisadora: *Se você e John estivessem brincando, vissem a bola e o dinheiro para onde você iria correr?*

(A pesquisadora comete um erro ao partir do pressuposto da disputa, limitando as possibilidades de resposta provenientes da livre expressão da criança)

Botticelli: *Pelo dinheiro.*

Pesquisadora: *E se John corre pro dinheiro junto com você?*

Botticelli: *Eu jogava John.*

Pesquisadora: *Você jogava John?*

Botticelli: *É. Eu pega a bola.*

Pesquisadora: *Você pegava a bola e ele ia pegar o quê?*

Botticelli: *A bola.*

Pesquisadora: *E se ele pegasse o dinheiro?*

Botticelli: *Ele perde!*

Pesquisadora: *Ele perde se pegar o dinheiro?*

Botticelli: *Eu pego primeiro, eu tô na frente dele.*

Pesquisadora: *Você pega primeiro porque você tá na frente dele?*

Botticelli: *O dinheiro.*

Momento 2: Durante o processo de investigação das possíveis soluções dadas pela criança ao dilema moral apresentado, Botticelli insere, em seu discurso, a idéia de roubo. O menino pauta a atitude de encontrar o objeto a uma ação de roubo, ação essa relacionada a atos de ilicitude, apesar de estar explícita, na ilustração da história infantil, a inexistência de um terceiro, no caso, a quem o

dinheiro pertencia.

(A pesquisadora investiga as possibilidades de soluções dadas por Botticelli ao dilema moral)

Pesquisadora: *A bola caiu aonde?*

Botticelli: *No Real. Em cima.*

Pesquisadora: *E aí, o que foi que eles fizeram?*

Botticelli: *Ele olhou a bola e o Real.*

Pesquisadora: *Ele olhou a bola e o Real.*

(Botticelli fica em silêncio)

Pesquisadora: *E aí?*

Botticelli: *O cachorro e o porquinho foram...*

(Botticelli não completa a frase e volta a ficar em silêncio)

Pesquisadora: *O cachorro e o porquinho foram pra onde?*

Botticelli: *Foram pegar o Real.*

Pesquisadora: *Foram pegar o Real. E aí, eles ficaram como?*

Botticelli: *Eles tavam roubando o Real.*

Pesquisadora: *Roubando o Real?*

Botticelli: *Roubando.* (Nesse turno encerra-se o diálogo. Assim, não há elementos para identificar o significado do emprego do verbo “roubar” pela criança.)

Observação Botticelli

Na tarde da sexta-feira, as educadoras responsáveis pela faixa etária de três (3) a sete (7) anos foram auxiliar as crianças nas tarefas escolares. Botticelli, Jonh e mais duas crianças foram indicadas para fazer as atividades. O exercício escolar objetivava colorir figuras com temas de

animais. Como de hábito, as atividades começaram sem maiores problemas, as crianças aceitaram e seguiram as regras e procedimentos estabelecidos. Entretanto, com o passar do tempo, elas começaram a ficar agressivas e competitivas, mesmo que a atividade não envolvesse vencedor e perdedor. Desta vez, quem iniciou as rixas foi Botticelli, pois não queria dividir os lápis de cor. Toda vez que uma criança dizia precisar de tal cor ele dizia precisar também e que o lápis em questão era dele. As educadoras o informavam sempre que os objetos ali presentes eram de todos, para ser divididos por todos, mas apesar das advertências, ele não parecia se convencer. Toda a atividade transcorreu com as educadoras tentando intermediar e impedir maiores conflitos.

Observação Botticelli e Jonh

Na tarde da terça-feira, a terapeuta ocupacional da instituição promoveu uma atividade, com o objetivo de integrar as crianças que estavam presentes (algumas crianças tinham como rotina ir para a escola no período da tarde e outras, no turno da manhã). Ela encheu de água três garrafas plásticas de refrigerante, com o objetivo de simular pinos de boliche. No momento da brincadeira estavam Jonh, Botticelli, R. e K. (todos na faixa etária entre 4 e 6 anos de idade). Inicialmente, a terapeuta jogou com as crianças, na tentativa de passar para elas as regras do jogo. As crianças ficaram muito ansiosas para jogar. Depois de repassadas as regras a terapeuta ocupacional deixou as crianças jogando entre si, se detendo a observá-las. No começo da brincadeira as crianças seguiram as regras, cada um jogando somente quando fosse a sua vez. Entretanto, depois de mais ou menos cinco (5) minutos de partida a brincadeira se tornou briga. Tudo começou quando Botticelli e Jonh começaram a acertar todos os pinos. Então começaram a disputar quem começaria. Ainda, Jonh não queria mais que Botticelli jogasse, pois ele seria um vencedor em potencial do jogo. Jonh começou a impedir que a bola jogada pelos adversários chegasse aos pinos, depois segurava os pinos para eles não caírem e por fim, jogou os pinos no chão. Durante o transcorrer da situação, as crianças começaram a jogar a bola não mais em direção aos pinos,

mas em direção aos adversários, ou seja, Jonh mirava a bola na cabeça de Botticelli, Botticelli em R., R. em Jonh, e assim por diante. A terapeuta ocupacional teve que intervir e encerrar a brincadeira, pois as crianças acabariam se machucando.

No cotidiano da instituição, as situações de disputa são recorrentes. Por estarem submetidas a regras e normas impostas, pela falta de privacidade e de espaço para exercitarem suas singularidades, as crianças estão constantemente envolvidas em circunstâncias de disputa. Entretanto, também identificamos momentos de partilha, de divisão, de generosidade.

Como vimos e como seguiremos observando, em todas as crianças participantes da pesquisa destacou-se essa oscilação. As duas crianças que se seguem têm um aspecto em comum: a pouca elaboração sobre as possibilidades de resolução do dilema moral presente na história infantil. Tanto Jonh quanto Frida não expressaram discursivamente qualquer possibilidade de resolução ou elaboração sobre o referido dilema.

JONH

Momento 1: Jonh não conseguiu avançar, de início, em suas elaborações sobre possíveis soluções para o dilema moral. Desta feita, a pesquisadora inseriu, no diálogo, possibilidades de sua resolução, na tentativa de estimulá-lo a pensar em possíveis alternativas para a resolução do referido dilema moral.

Pesquisadora: *Mas se, por exemplo, o cachorro fizesse uma coisa, porquinho porque a gente não pega esse dinheiro e vai comprar sorvete?*

(Jonh fica em silêncio)

Pesquisadora: *O que é que você acha? Você acha que seria legal ou não?*

Jonh: *Não.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Jonh: *Porque eu gosto do cachorro.*

Pesquisadora: *Você gosta do porco e do cachorro?*

Jonh: *Não, eu gosto do cachorro, não gosto do porco.*

Jonh escolhe o cachorro como o personagem de sua preferência, tomando, assim, partido deste nos momentos em que se estabelecia a disputa. Desse modo, a criança não elaborou nenhuma solução alternativa para o dilema, mas acompanhou a história, sempre tomando partido do personagem de sua preferência, o cachorro. Para a criança, o direito do outro personagem não é cogitado nem na perspectiva do ato generoso – ou seja, na perspectiva aristotélica de sociedade como comunidade política a ser constituída e preservada – nem do ato socialmente convencional, este último não se configurando materialmente como lei, mas sendo tacitamente acordado pelos membros da sociedade, na forma do imperativo categórico do dever apresentado pela teoria kantiana, ou seja, de encarnação e representação da lei moral.

Momento 2: A pesquisadora insiste em sua investigação sobre as possibilidades de resolução elaboradas por Jonh.

(A pesquisadora repassa toda a história infantil com Jonh na tentativa de fazê-lo pensar em possíveis soluções para o dilema que lhe foi apresentado)

Pesquisadora: *Antes, quem tava com o dinheiro?*

Jonh: *O cachorro.*

Pesquisadora: *E agora, quem tá?*

Jonh: *O porco.*

Pesquisadora: *Quem deveria estar com o dinheiro?*

Jonh: *Eu gosto do cachorro. Não gosto do porco, não.*

Jonh: *Óh, o cachorro pegou o rabo dele...*

(Jonh observa que o personagem do cachorro, ao brigar com o porco pela nota de dinheiro, consegue persuadi-lo. Em função disso, o menino mostra-se contente em ver o cachorro se sobressaindo)

Pesquisadora: *E puxou...olhe a cara do porco.*

Durante as observações, pudemos notar, com maior clareza, os aspectos das atitudes com o outro, os quais não foram explicitados pela criança nas entrevistas. Como vimos no exemplo acima, temos situações de disputa de um extremo e de cuidado com o coletivo, de outro, como veremos no exemplo abaixo.

Observação Jonh

Na tarde de uma terça-feira, Jonh e mais quatro crianças encontravam-se em um espaço reservado para as crianças fazerem os exercícios escolares. As atividades transcorriam sem maiores problemas. No mesmo instante em que essas crianças estavam realizando essa atividade, no pátio realizava-se a visita domiciliar. Havia, no momento, um pai acompanhando seu filho, o menino R.. R. é filho caçula de uma senhora viciada e traficante de drogas, a qual teve seu poder familiar destituído. No momento da visita R. se distanciou de seu pai e pegou uma das banheiras que repousava sobre uma mesa no pátio. John deixou o que estava fazendo na tentativa de deter R., pois percebeu que ele atiraria a banheira na lona que cobre a piscina da casa. John chamou R. pelo nome e pediu para brincar com ele com o objetivo de distrair R. e tirar a banheira de suas mãos. Porém, apesar da tentativa, John não o deteve e R. jogou o objeto na lona. Tentando resgatá-lo, a pesquisadora foi até a piscina e esticou o braço. Entretanto, não conseguiu alcançar o objeto. John se ofereceu para fazê-lo, na intenção de que a pesquisadora não se molhasse. Porém

esta tentou explicar ao menino que ele não poderia fazê-lo, pois era perigoso. A pesquisadora agradeceu a ajuda e a boa intenção de John. Ele entendeu e voltou a fazer suas tarefas escolares.

FRIDA

Momento 1: Apesar da insistência da pesquisadora, Frida não aprofunda suas reflexões sobre o dilema moral. Mesmo depois de a pesquisadora lançar para a criança hipóteses ou possibilidades de resolução.

(A pesquisadora tenta fazer com que Frida prossiga em suas reflexões sobre a resolução do dilema moral apresentado a ela)

Pesquisadora: *Aí você chegava para mim e dissesse: Au au que tal se a gente pegar essa nota e comprar dois brinquedos, um para mim e um para você? Quê que você acha?*

(Frida fica em silêncio por um longo tempo)

Pesquisadora: *É legal ou não?*

Frida: *Não.*

(Frida fica em silêncio e não vai adiante em sua resposta)

Nas observações, porém, ela demonstrou, em seus atos, cuidado com o outro, se apresentando mais como vítima de agressões do que promotora delas.

Observação Frida

Depois de passarem toda a tarde brincando livremente na área de lazer da instituição, a noite havia chegado. Assim, todas as crianças deveriam deixar as brincadeiras com as quais se

ocupavam e entrar para tomar banho. As educadoras se encarregaram, como de costume, em chamar as crianças para fazer a higiene pessoal (“Vamos! Entrar para tomar banho.”) e em seguida seria servido o jantar. Entretanto, L., uma menina de três (3) anos, fragilizada por seu histórico de longo tempo no abrigo e vítima de violência sexual intra-familiar, ficou no parquinho brincando sozinha. Todas as crianças demonstravam um grande apressamento por L., sempre brincando e tentando distraí-la em suas crises de choro, que eram constantes. Além da fragilidade psicológica L. também apresenta uma fragilidade biológica, sendo constantemente acometida por doenças. Enfim, depois que todas as crianças já haviam tomado banho e estavam se preparando para jantar, só faltava L., que continuava no parque brincando sozinha. Frida já havia seguido as educadoras e após ter tomado banho já estava pronta para jantar. Porém, Frida viu, da janela do refeitório, L. brincando sozinha no parquinho e foi até o encontro de L. para chamá-la. L. estava brincando na casinha do parquinho, e em função da altura do brinquedo L. pareceu não ouvir o chamado de Frida (“Vamos L.L.! vamos tomar banho para comer!”), a qual percebendo que L. não a ouvia, foi ao encontro dela e chamando carinhosamente pelo apelido de L., Frida pegou na mão da menina e foi levá-la para tomar banho. Enquanto Frida chamava a coleguinha, as outras crianças já estavam no refeitório preparando-se para jantar, porém Frida não se importou com o fato de atrasar seu jantar.

Observação Frida

Ao final da tarde, após terem feito as tarefas escolares e brincado na área livre, todas as crianças se encaminharam para o banho. As meninas se dirigiram para o quarto destinado para elas e os meninos fizeram o mesmo. Porém, duas meninas ficaram no corredor. Elas se aproximaram da pesquisadora para conversar. Eram elas Frida e F[40]. As duas haviam furado o bloqueio e estavam no corredor enquanto as outras crianças acima de dois (2) anos estavam se preparando para tomar banho. Começaram, então, a brincar com a pesquisadora quando F. perguntou: “Tia,

minha mãe vem me buscar?”. Ao terminar de fazer a pergunta ela emendou: “A mãe de Frida vem buscar ela também?”. Antes que a pesquisadora pudesse responder, Frida falou: “Um dia todo mundo sai daqui” e em seguida disse: “Ah, não, quando a gente sair daqui, eu, você, L., B. e todas as crianças, aí virão outras crianças”. Após essa reflexão de Frida a pesquisadora perguntou: “Por que virão outras crianças?”. Frida, então, respondeu: “Porque sempre vai ter criança precisando!”. Nesse momento, a educadora chamou as duas meninas para o banho, impedindo, assim, a sequência da conversa.

E, com esses últimos dados, decorrentes de observação, finalizamos a análise do *corpus*. Eles refletem, em muitos aspectos, pontos significantes de nossa pesquisa.

Primeiramente, é importante que se diga que o contexto do diálogo explicitado acima não apresenta elementos que justifiquem a pergunta da criança: (K) *“Tia, minha mãe vem me buscar?”*. Todavia, a situação de abrigo traz para as crianças abrigadas angústias de diversos níveis, sendo a família principal causa dessas angústias. Isso porque, na grande maioria dos casos, elas não entendem o motivo de sua ida para a instituição (os técnicos do serviço não têm como preocupação primeira esclarecer às crianças os motivos que ensejaram tanto a entrada quanto a saída delas do abrigo) e da quebra do vínculo familiar, assim como têm que se adaptar abruptamente às situações de não respeito à privacidade, à subjetividade e à singularidade.

Após a pergunta disparadora a criança a reelabora e insere o outro em seu questionamento: (K) *“A mãe de Frida vem buscar ela também?”*. Frida responde inserindo a coletividade: (F) *“Um dia todo mundo sai daqui”*.

Frida avançou em sua elaboração e chega à conclusão que o abrigo nunca fechará, pois sempre haverá crianças *“precisando”* (sic) do serviço. A criança se utiliza do verbo “precisar” no gerúndio, primeiramente dando a ideia de continuidade, de um processo não finito; os que ali se

encontram darão lugar a outros e assim sucessivamente. E segundo, apresentando a ideia de necessidade do outro. Esse último ponto torna-se uma figura em destaque em nossa análise, na medida em que o termo enfatiza o reconhecimento, por parte da criança, da necessidade do outro.

Como relata Comte-Sponville (2007) e citado em momento anterior:

(...) justiça e generosidade dizem respeito, ambas, a nossas relações com outrem (...); mas a generosidade é mais subjetiva, mais singular, mais afetiva, mais espontânea, ao passo que a justiça, mesmo quando aplicada, guarda em si algo mais objetivo, mais universal, mais intelectual ou mais refletido. (Comte-Sponville, 2007, p.97).

Em um momento singular as duas meninas, cujas idades variavam entre quatro (4) e seis (6) anos de idade, elaboraram sobre demandas pessoais e as estenderam para o coletivo. Um coletivo que elas não chegaram a ter contato, mas que demonstraram estarem sensíveis, abordando a questão da necessidade de forma empática e altera. Também se faz importante vislumbrar que tais crianças não enxergam a instituição como lugar de acolhimento de identidades, promovendo essa mobilização para a saída, uma saída coletiva. O abrigo se posiciona como um lugar de homogeneização, onde as singularidades são diluídas em um cotidiano pré-fabricado. No discurso, as crianças externam o estranhamento pelo não-lugar instituído e não identitário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema da moral não é um problema simples, nem como cega aceitação de regras de conduta que nos são fornecidas já prontas do exterior, nem como a afirmação de uma liberdade radical para estabelecermos, nós mesmos, sozinhos, os nossos valores e os nossos fins. (Garaudy, 1982, p.5)

Como dissertado em momentos anteriores, os estudos e reflexões envolvendo o tema dos valores morais e éticos na humanidade datam de épocas remotas, como é o caso da Grécia antiga, e se destacam em diversas correntes filosóficas, áreas de estudo e lógicas de se pensar a produção de conhecimento.

Apesar de muito se refletir sobre a questão, não há, até a contemporaneidade, indicativos conclusivos sobre muitos aspectos que envolvem a constituição dos sistemas valorativos no ser humano. Aristóteles e Immanuel Kant foram e continuam sendo emblemáticos nos assuntos que tratam a moral e a ética, um por estabelecer o *bem* como eixo central de sua filosofia e, o outro, por estabelecer o *dever*.

O bem e a busca pela felicidade (filosofia aristotélica) e a submissão às leis (filosofia kantiana), são pontos fundamentais na constituição dos sistemas morais no sujeito. Entretanto, como afirmou Bovet (1911), esses dois eixos partem de lugares diferentes. Atualmente, os estudos psicológicos na área de desenvolvimento humano que abordam a temática, assumem esse lugar distinto, mas sob uma perspectiva de completude que desemboca no desenvolvimento moral do sujeito. Assim o faz o psicólogo Yves de La Taille ao inserir, em seus estudos sobre o desenvolvimento moral das crianças, a virtude aristotélica da generosidade.

Para tanto, La Taille (2006) afirma ser o ato generoso, caracterizado pelas ações solidárias e

espontâneas em direção a sanar necessidades de outrem, fundamental no processo de desenvolvimento do juízo moral no sujeito e anterior à consciência do dever e ao sentimento de justiça.

Como se buscou mostrar, a presente pesquisa teve por objetivo geral apreender como se apresenta o aspecto da generosidade, como eixo do desenvolvimento da moralidade na criança, em um contexto de desenvolvimento específico: o abrigo institucional. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: (1) Investigar as relações de convivência estabelecidas entre as crianças que cohabitavam o abrigo e como a virtude generosidade se inseriu nesse contexto de desenvolvimento (disputas, divisões, partilha, negociações, simpatia/empatia, etc); (2) Investigar como a instituição em que as crianças encontravam-se abrigadas respondia a tais relações, enquanto espaço de formação dos sujeitos.

Desse modo, utilizaram-se como procedimentos para a constituição do *corpus* da pesquisa a atividade de regra “Brincadeira da memória”, a apresentação de dilema moral em forma de fábula infantil de título “Briga de uma nota só” e observações referentes aos momentos de interação das crianças abrigadas.

Muitos foram os dados encontrados. O primeiro procedimento levantou pontos importantes quanto à questão de qual noção de regras as crianças possuíam até o momento da realização da pesquisa. De forma mais basal, essa investigação proporcionou também uma visão mais ampla quanto ao processo de desenvolvimento do juízo moral dos sujeitos de pesquisa.

De forma geral, constatou-se que em três das quatro crianças participantes houve uma assimilação lenta e parcial das regras convencionais. Essas três crianças, de acordo com os registros institucionais, tinham em comum: um maior período de abrigamento em relação a que apresentou assimilação satisfatória e contínua das regras; foram submetidas a ambientes familiares de risco para sua saúde e desenvolvimento; não tinham, antes do abrigamento, seus direitos básicos garantidos pela família e comunidade (saúde, educação - não estavam inscritas em instituição

regular de ensino, lazer, dentre outros). Apontam-se, ainda, situações de desestabilidade afetiva em ambiente doméstico que culminaram com a medida de abrigo.

A relação entre a inteligência e a afetividade para o desenvolvimento da criança foi um tema o qual Piaget (1954) atribuiu uma importância ímpar. Apesar de admitir haver questões ainda obscuras sobre a relação inteligência *versus* afetividade, o autor atribui aos aspectos da vontade, da obrigação, da auto-estima, dentre outros, fatores que não podem ser negligenciados quando se pensa no processo de desenvolvimento infantil.

(...) *fonctions cognitives* (qui vont de la perception et des fonctions sensori-motrices jusqu'à l'intelligence abstraite avec les opérations formelles) – et les *fonctions affectives* (...) dans la conduite concrète de l'individu elles sont indissociables. Il est impossible de trouver des conduites relevant de la seule affectivité sans éléments cognitifs, et vice-versa. [41] (Piaget, 1954, p. 2).

Tendo como eixo fundamental o processo de estruturação cognitiva do sujeito, sobre essas duas funções é necessário que se diga: a afetividade não produz, por ela mesma, estruturas cognitivas e não modifica as estruturas em funcionamento, a afetividade intervém direta e/ou indiretamente nesse processo (Piaget, 1954).

Além disso, o ambiente da instituição promove na criança diversas situações de rupturas (ruptura com a família, com a comunidade em que ela estava inserida, com os usos e costumes que estava habituada, com a rotina de atividades cotidianas etc.), as quais cotidianamente são lembradas a essas crianças quando, por exemplo, são submetidas a regras e atividades não consoantes com suas vontades ou minimamente acordadas entre instituição e criança.

O abrigo, intencionalmente ou não, promove sucessivos engessamentos e paralisações do eu com suas rotinas pré-estabelecidas, com a coletivização de objetos, a dissolução de singularidades. Isso talvez justifique a pouca importância dada pelas quatro crianças à etapa de mudança de regras

não anunciada e não acordada previamente na atividade do “Brincadeira da memória”. Habitados com as rupturas e as imposições advindas do exterior, as mudanças passam a ser usuais e incorporadas rapidamente, sem muitos questionamentos.

Quando possibilitada a elas a liberdade para que formulassem suas próprias regras, as mesmas se utilizaram de tal concessão em favor próprio, desconsiderando o papel do outro na atividade. Assim como, quando do momento da apresentação do dilema moral na atividade “Briga de uma nota só”, três das quatro crianças sugeriram resoluções não cooperativas, não considerando as necessidades e os direitos do outro personagem. O que de certo modo está em sintonia com a fase de desenvolvimento cognitivo que se encontravam (estágio pré-operatório), caracterizada pelo egocentrismo.

Porém, é importante que se diga que nas observações do cotidiano as crianças se apresentaram muito mais alteras, cooperativas e generosas do que nos procedimentos ministrados, principalmente nos momentos em que estava em questão o bem-estar do outro. O *dever*, sob a perspectiva kantiana, foi superado pelo *sumo bem* aristotélico, classificado como ato generoso de proporcionar ao outro aquilo que não está afixado como direito, no entanto, garantido por solidariedade. Uma ação anterior ao estágio autônomo de desenvolvimento moral destacado por Piaget (1932/1994), mas que o precede como significativo passo para tal avanço (La Taille, 2001).

Em Comte-Sponville (2007):

(...) trata-se de agir, e não em função de determinada lei, mas além de qualquer texto, além de qualquer lei, em todo caso humana, e unicamente de acordo com as exigências do amor, da moral ou da solidariedade. (Comte-Sponville, 2007, p. 98)

Tais dados, não esgotam, de maneira alguma, o tema, sendo premente a necessidade de futuras pesquisas complementares que envolvam tanto o desenvolvimento moral dos sujeitos quanto a instituição abrigo público como novo e importante contexto de desenvolvimento. Destaca-se,

ainda, como fundamental o estabelecimento de elo colaborativo entre a Psicologia e a Filosofia. O filósofo David Hume, já no século XVIII advertia:

Que importa se estes raciocínios sobre a natureza humana pareçam abstratos e de difícil compreensão? Isto não nos induz a nenhuma pressuposição acerca de sua falsidade. Pelo contrário, parece impossível que o que até agora tem escapado a tantos sábios e profundos filósofos seja muito fácil e evidente. Sejam quais forem os sofrimentos que estas pesquisas possam custar-nos, podemos considerar-nos suficientemente recompensados, não apenas em matéria de utilidade mas por puro prazer, se pudermos assim aumentar nosso acervo de conhecimento acerca de assuntos de tão indiscutível importância. (Hume, 1777/1999, p. 43).

APÊNDICES

Apêndice A – Ofício de consentimento do poder judiciário



PODER JUDICIÁRIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
2ª VARA DA INFÂNCIA E DA JUVENTUDE DA COMARCA DE NATAL/RN
FÓRUM DES. MIGUEL SEABRA FAGUNDES
Rua Dr. Lauro Pinto, nº 315, 2º andar, Lagoa Nova – Natal/RN
Cep. 59064-250 – Tel.: (084) 3616 –9674 – Fax: 3616-9675

Ofício N.º 1.388/2008-2ªVIJ

Natal/RN, 20 de novembro de 2008

Ilm^a Sr^a.
Jeane Medeiros Souto
Coordenadora da Casa de Passagem I
Nesta

Senhora Coordenadora,

Com os meus cumprimentos, comunico a V. Sa. que este Juízo autorizou as alunas de mestrado e graduação, Clariana de Moraes Tinoco Cabral, mat. N^o 200884689, e Lívia Cruz Vilela Cid, mat. N^o 200716336, orientadas pela Prof^a Rosângela Francischini, a frequentar essa instituição, com objetivo de elaborar projeto de extensão, promovido pela UFRN em parceria com esta Vara..

Atenciosamente,


SÉRGIO ROBERTO NASCIMENTO MAIA
Juiz da 2ª Vara da Infância e da Juventude

SENTAS
Gabinete de Secretaria
RECEBIDO
Em, 12/01/09
As 14h54min
Joucelene

Apêndice B – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Parecer Nº 169/2009
(Final)

Prof. nº	022/09-CEP-UFRN
CAAE	0022.0.051.000-09
Projeto de Pesquisa	O Desenvolvimento Moral da criança de dois a seis anos em situação de abrigo em Ciéncias Humanas – Psicologia – Grupo III
Área de Conhecimento	Clariana de Moraes Tinoco Cabral
Pesquisador Responsável	UFRN – Centro de Ciéncias Humanas
Instituição Onde Serรก Realizado	Letras e Artes – CCHLA
	Departamento de Psicologia
	Núcleo de estudo Sócio-Culturais da Infância e Adolescência - NESCIA
Instituição Sediadora	Abrigo Público Municipal – Casa de Passagem I
Nível de Abrangência do Projeto de Pesquisa	Dissertação de Mestrado
Período de Realização	Início: 1º Trimestre/2008
	Termo: 4º Trimestre/2009
Revisão Ética em	Coleta de Dados: março a maio/09
	03 de julho de 2009

RELATO

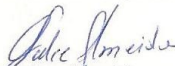
Considerando que as pendências expostas por este Comitê, foram adequadamente cumpridas, o Protocolo de Pesquisa em pauta enquadra-se na categoria de APROVADO.

ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR: em conformidade com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) através do Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa (Brasília, 2002) e Resol. 196/96 – CNS o pesquisador responsável deve:

1. entregar ao sujeito da pesquisa uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na íntegra, por ele assinada (Resol. 196/96 – CNS – item IV.2d);
2. desenvolver a pesquisa conforme foi delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após a análise das razões da descontinuidade pelo CEP/UFRN (Resol. 196/96 – CNS – item III.3z);
3. apresentar ao CEP/UFRN eventuais emendas ou extensões ao protocolo original, com justificativa (Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa – CONEP – Brasília – 2002 – p.41);
4. apresentar ao CEP/UFRN relatório final após conclusão da pesquisa - (Manual Operacional para Comitês de Ética em Pesquisa - CONEP – Brasília – 2002 – p.65);

Os formulários para os Relatórios Parciais e Final estão disponíveis na página do CEP/UFRN (www.etica.ufrn.br).

Natal, 07 de julho de 2009.


Dulce Almeida
COORDENADORA DO CEP-UFRN

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFRN), Campus Universitário, Av. Senador Salgado Filho, SN, Lagoa Nova, Natal, Cep: 59.078-970, e-mail cepufnr@reitoria.ufrn.br; telefone/Fax: +55-84-3215-3135. www.etica.ufrn.br

REFERÊNCIAS

- Aristóteles (1996). *Ética a Nicômaco*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural.
- Bardin, L. (1977/2000). *Análise do conteúdo*. Lisboa: edições 70.
- Biaggio, A. M. B. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento* (15a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bovet, P. (1911). Les conditions de l'obligation de conscience. *L'année Psychologique*, XVIII, 55-120.
- Lei Federal n.º. 8069, de 13 de julho de 1990* (1990). ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRASIL. *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. Brasília, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, 2006.
- Comte-Sponville, A. (2007). *Pequeno tratado das grandes virtudes* (12a ed.). (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Dell'Aglio, D. & Siqueira, A. C. (2006). O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*. 18 (1), p. 71-80, Jan./abr.
- Freitas, L. B. L. (2002). Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(2), 303-308.
- Furrow, D. (2007). *Ética: conceitos-chave em filosofia* (F. J. R. Rocha, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

- Garaudy, R. (1982). Por uma discussão sobre o fundamento da moral. In. G. D. Volpe et. al.. *Moral e sociedade: atas do convênio promovido pelo Instituto Gramsci* (2a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Goffman, E. (1961/2007). *Manicômios, prisões e conventos* (D. M. Leite, Trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Gomes, R. (2007). Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In M. C. S. Minayo (Org.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (26a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Guilherme, I. C. (1992). *Briga de uma nota só* (4a ed.). São Paulo: Moderna.
- Habermas, J. (2003). *Consciência moral e agir comunicativo* (2a ed.). (G. A. Almeida, Trad.). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Hume, D. (/1999). *Investigação acerca do entendimento humano* (A. Aiex, Trad.). São Paulo: Nova Cultural. (Obra original publicada em 1777).
- Kant, I. (2002). *Crítica da razão prática* (V. Rohden, Trad.). São Paulo: Martin Fontes. (Obra original publicada em 1788).
- Kant, I. (2008). *Crítica da faculdade de juízo* (2a ed.). (V. Rohden, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Obra original publicada em 1790).
- Koller, S. H. & Bernardes, N. M. G. (1997). Desenvolvimento moral pró-social: Semelhanças e diferenças entre os modelos teóricos de Eisenberg e Kohlberg. *Estudos de Psicologia*. 2(2), p. 223-262.
- La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 26(2), pp. 109-121, jul/dez.
- La Taille, Y. (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segunda as crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, PP. 89-119.

- La Taille, Y. (2002). O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), pp. 13-25.
- La Taille, Y. (2006). A Importância da generosidade no início da gênese da moralidade na criança. *Psicologia, Reflexão & Crítica*, 19(1), pp. 9-17.
- Lessa, S. A. F. (2007). *Lukács – ética e política: observações acerca dos fundamentos ontológicos da ética e da política*. Chapecó, SC: Argos.
- Leontiev, A. N. (1981). The Problem of Activity in Psychology. In Wertsch, J. (Ed). (1981). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. M.E. Sharpe, Inc. Armonk: New York. (pp. 37-71).
- Macedo, L. (1994). *Ensaio construtivistas* (4a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Macedo, L. (1997). Os jogos e sua importância psicopedagógica. In L. Macedo; A. L. Petty & N. C. Passos (Orgs.). *Quatro cores, senha e dominó* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Noguchi, N. F. C. & La Taille, Y. (2008). Universo Moral de jovens internos da FEBEM. *Cadernos de pesquisa*, 38(133), pp. 11-40, jan./abr.
- Pascal, G. (2002). *Compreender Kant* (3a ed.). (R. Vier, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Pegoraro, O. (2006). *Ética dos maiores mestres através da história* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Piaget, J. (1954). Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant. *Bulletin de Psychologie*, VII.
- Piaget, J. (1964). *A formação do símbolo na criança* (3a ed.). (A. Cabral & C. M. Oiticica, Trad.). Rio de Janeiro: LTC.

Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (4a ed.). (E. Lenardon, Trad.). São Paulo: Summus. (Obra original publicada em 1932).

Piaget, J. (1983). *Sabedoria e ilusões da filosofia*. (Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, pp. 65-208. (Obra original publicada em 1969).

Puig, J.M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.

Rawls, J. (2005). *História da filosofia moral* (A. A. Cotrim, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

Rizzini, I. & Rizzini, I. (2004). *A instituição de crianças no Brasil: Percurso histórico e desafios do presente*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.

Sawaia, B. B. (2006). Introduzindo a afetividade na reflexão sobre estética, imaginação e constituição do sujeito. In S. Z. Ros; K. Maheirie & A. V. Z. anella. (Orgs.). *Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência*. Florianópolis, SC: NUP/CED/EFSC.

Tugehdhat, E. (2007). *Lições sobre ética* (6a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

NOTAS

[1] Atualmente, em função de reformulações nos programas dirigidos ao Sistema Único de Assistência Social o “Programa de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes” – que também já se chamou “Programa Sentinela” – passou a ser denominado de “Serviço de Enfrentamento ao Abuso e Exploração Sexual Contra Crianças e Adolescentes” e presta serviço no âmbito do Centro de Referência Especializada da Assistência Social – CREAS II.

[2] O presente trabalho não se propõe a discutir e refletir sobre a diferenciação entre os termos Moral e Ética, considerando-os, assim, para fins didáticos, como sinônimos. Muitos foram os pensadores que se detiveram ao exame da diferenciação dos dois termos, buscando ressaltar as nuances semânticas. Dentre eles podemos citar: A. Comte-Sponville; Bernard Williams; Paul Ricoeur.

[3] Apesar da referência neste contexto, à Karl Marx e a Georg Lúkács, os mesmos não serão foco de discussão em nosso trabalho. Apresentamos aqui suas ideias sobre as relações sociais em virtude da contribuição dada por aqueles ao tema, inserindo as questões das disputas, por exemplo, como tema a ser refletido e analisado.

[4] Dedicaremos a esse assunto um capítulo específico.

[5] *“O estudo das ações morais se encontra, assim, na confluência dessas duas correntes: A psicologia experimental da inteligência e da vontade, por um lado e a psicologia descritiva dos grandes valores humanos, por outro. A “psicologia moral” não pode deixar de ter uma importância essencial. Ela deve se fazer; ela não está feita”.*

[6] *“Duas noções estão no primeiro plano dos sistemas de moral antigos e modernos, onde elas ocupam, na verdade, lugares acentuadamente diferentes: aquele do bem e aquele do dever.”*

[7] É válido ressaltar que no período da Grécia Antiga as relações não eram vistas de forma igualitária, pois havia uma hierarquia social a ser exercida.

[8] Diversas são as teorias e abordagens psicológicas que definem “personalidade”. Entretanto, convencionamos aqui chamar genericamente de personalidade o conjunto de características individuais e singulares que definem cada sujeito enquanto ser pessoal e social. O presente estudo não tem como um de seus objetivos discutir mais aprofundadamente o tema personalidade.

[9] *“(…) os princípios morais tem, no indivíduo e na raça, uma história que a psicologia de laboratório esclarece de uma forma singularmente explícita.*

[10] Yves De La Taille ao definir a “Ética do Cuidado” postulada por Carol Gilligan afirma: *“(…) tal ética corresponde a ‘uma voz que fala de conexão, de não ferir, de cuidar, de corresponder’ (1988, p.8), verifica-se que ela pensa em ações que levam em conta as necessidades alheias” (Gilligan, 1988, citado por La Taille, 2006, p. 11)*

[11] Yves De La Taille é professor titular junto ao Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da USP.

[12] Ver capítulo que trata sobre os aspectos centrais da teoria kantiana.

[13] La Taille (2001), em seus estudos, amplia as referências piagetianas sobre o tema do desenvolvimento moral no sujeito. Aquele autor utiliza como fontes de consulta extensivas ao tema as obras produzidas por Jean Piaget: “De la Pédagogie” (1947/1998) e “Études Sociologiques” (1977).

[14] Faz-se importante destacar que as crianças participantes da pesquisa encontram-se em estágio de desenvolvimento marcado pelo período pré-operacional, o qual caracteriza-se pela: capacidade de representação de esquemas simbólicos; pensamento egocêntrico/pensamento intuitivo. Entre as manifestações do pensamento pré-operatório têm-se a justaposição, o sincretismo, a irreversibilidade, a centralização, o realismo intelectual e o animismo e artificialismo. De acordo com Piaget: “O pensamento egocêntrico se caracteriza por suas ‘centralizações’, ou seja, em vez de adaptar-se objetivamente à realidade, ele a assimila à ação propriamente dita, deformando as relações segundo o ‘ponto de vista’ desta última. Daí o desequilíbrio entre a assimilação e a acomodação, do qual constatamos os efeitos no curso da fase pré-conceptual. Em consequência, é evidente que a evolução se fará no sentido do equilíbrio, ou seja, da descentração. O pensamento intuitivo marca, a este respeito, um primeiro progresso, na direção de uma coordenação que encontrará sua realização com os agrupamentos operatórios” (Piaget, 1964, p. 361). Em função disso, partiu-se do mínimo de seis pares em direção aos total de pares, vinte.

[15] O termo *atividade* está sendo tratado, neste trabalho, a partir da perspectiva da *Teoria da Atividade*, de A. Leontiev, tema este explorado intensamente e em profundidade pela Psicologia Soviética, mais especificamente por um dos seus representantes, A. N. Leontiev. Leontiev foi responsável pela elaboração dessa teoria, a partir de trabalhos e reflexões propostas por Vygotsky. O esquema proposto pelo autor se caracteriza: *Motivo ↔ Ação ↔ Operação*. Desse modo, a *atividade* é, necessariamente, composta por esses elementos do esquema, que estão direcionados para satisfazerem necessidades objetivas e/ou subjetivas que emergem do sujeito. A atividade se distingue de acordo com o motivo, estando direcionada para um objeto, realizando-se, assim, a partir de uma operação previamente esquematizada pelo sujeito. De acordo com Leontiev (1981): “*Activity is the nonadditive, molar unit of life for the material, corporeal subject. In a narrower sense (i.e., on the psychological level) it is the unit of life that is mediated by mental reflection. The real function of this unit is to orient the subject in the world of objects. In other words, activity is not a reaction or aggregate of reactions, but a system with its own structure, its own internal transformations, and its own development.*” (“Atividade é o aditivo, unidade molar da vida para os assuntos material, corporal. Em um senso estrito (isto é, no nível da psicologia) é a unidade de vida que é mediada pela reflexão mental. A função real dessa unidade é a de orientar o sujeito no mundo dos objetos. Em outras palavras, atividade não é uma reação ou associação de reações, mas um sistema com suas próprias estruturas, suas próprias transformações internas, e seu próprio desenvolvimento”) (Leontiev, 1981, p. 46). Como se observa, esse processo não se constitui em mera realização de tarefas, mas, sim, como parte de um importante processo de formação do sujeito social. Nessa perspectiva, o sujeito assimila os elementos da cultura, considerando o conceito de internalização, que é essencial na teoria, processo esse caracterizado, portanto, por transformações.

[16] Fábula é uma classificação dada às produções literárias cujas personagens são animais ou objetos que agem, pensam e sentem como seres humanos. Tem como objetivo a transmissão de lição de moral.

[17] Grifo meu.

[18] A prioridade absoluta na efetivação de garantia dos direitos fundamentais está especificada no Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069, de 13 de Julho de 1990).

[19] O limite de três meses trata-se de um prazo não fixado no ECA, mas acordado entre os conselhos tutelares do municípios de Natal/RN.

[20] Durante a realização do trabalho de campo a instituição sofreu mudança de sede. As antigas instalações não comportavam a demanda do serviço. Aqui relatou-se as dependências das novas instalações, visto que a maior parte da pesquisa se deu em seus ambientes.

[21] No momento da realização da pesquisa havia quatro adolescentes em período pós-gestacional de amamentação.

[22] Os sábados e domingos não estavam determinados previamente nas rotinas da instituição. As atividades nesses dias ocorriam ou por demanda das crianças ou pela iniciativa dos educadores.

[23] Nesse sentido, é importante ressaltar que no período de realização da presente pesquisa de mestrado o “S.O.S. Criança” encontrava-se em momento de encerramento de suas atividades no município de Natal.

[24] O “S.O.S. Criança” é um serviço de âmbito nacional criado em 1988, com o função de promover a garantia de direitos de crianças e adolescentes (público alvo de suas ações) e proteger os sujeitos submetidos a situações de risco pessoal e/ou social nas esferas municipais. Tem como objetivos fundamentais: prevenir situações de risco; promover e defender os direitos de crianças e adolescentes; promover integração social entre família e criança; garantir à criança e ao jovem os direitos básicos e sensibilizar as esferas públicas e privadas, além da sociedade, para a problema da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade. Atualmente, a prefeitura do município de Natal/RN conta com o referido serviço.

[25] O período de emprego de procedimentos específicos deu-se de Março a Maio de 2009 (Observações, Brincadeira da memória, “Briga de uma nota só”).

[26] Durante o referido período foram realizadas observações das crianças em momentos de interação com as outras crianças institucionalizadas, como banho, hora da refeição, hora da brincadeira e hora dos exercícios escolares.

[27] Em cada aplicação da atividade “Brincadeira da memória” participou, além da criança a ser entrevistada, a pesquisadora (a mestranda Clariana) e a colaboradora (a aluna de graduação Lívia).

[28] Ressaltando nota de rodapé anterior. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora com apoio da aluna de graduação Lívia Vilela.

[29] Como exposto no item que explica o modo de realização dos procedimentos, após jogar-se com as regras convencionais seria inserida, na partida seguinte, sem a consulta do sujeito participante da pesquisa, uma nova regra.

[30] A pesquisa de campo foi inteiramente realizada no ano de 2009.

[31] O termo “tia” era uma expressão habitual, inserida e arraigada na cultura da instituição. Todos os adultos presentes nas rotinas das crianças eram chamados, por elas, pelo epíteto de “tios”.

[32] Durante essa fase da pesquisa o abrigo se localizava em uma residência cujo porte e a estrutura ainda não eram satisfatórios tanto para os cuidados com as crianças quanto para o exercício das funções dos técnicos e educadores. Em abril houve mudança de residência, a qual passou a satisfazer as necessidades de ambos.

[33] Como exposto no histórico referente a Botticelli, apesar de L. estar, no momento da pesquisa, com sete anos de idade, ele encontrava-se abrigado na instituição, em função de ser o irmão de duas outras crianças abrigadas na mesma.

[34] As educadoras são as responsáveis: pela segurança das crianças; pela higiene pessoal; por estabelecer uma rotina de atividades, evitando a ociosidade; por garantir que as crianças façam as refeições nos horários reservados para tanto e que as crianças façam as tarefas escolares; além de estarem atentas a sinais de doença ou qualquer outro tipo de distúrbio relacionado. Elas estão divididas em sistema de escala, ou seja, se organizam de forma a sempre haver educadora em número suficiente para atender à demanda do abrigo (o que nem sempre ocorre), havendo para cada doze

(12) horas de trabalho um (1) dia de folga. Evitando, assim, sobrecarga de tarefas.

[35] Durante o referido período foram realizadas observações das crianças em momentos de interação com as outras crianças institucionalizadas, como banho, hora da refeição, hora da brincadeira e hora dos exercícios escolares.

[36] Excepcionalmente nessa entrevista não contamos com a presença da colaboradora Lívia Vilela.

[37] Os brinquedos, que ficam em um grande recipiente localizado da área de lazer da instituição, são espalhados no chão, ficando as crianças livres para usar qualquer brinquedo, sem haver nenhuma atividade dirigida.

[38] É importante salientar que a fase da heteronomia do desenvolvimento moral se insere em um contexto mais geral de desenvolvimento do sujeito, a fase pré-operatória, considerando o desenvolvimento sob a ótica de Piaget. Esse período do desenvolvimento tem como características centrais: o egocentrismo intelectual, a centração da percepção e do pensamento em determinados pontos, a irreversibilidade do pensamento. Além desses aspectos cognitivos, a fase pré-operatória do desenvolvimento, assim como as outras fases do desenvolvimento destacadas por Piaget em sua teoria, possui aspectos de âmbito afetivo, com destaque para as interações sociais, no qual o processo de socialização aparece em destaque tanto no âmbito educativo, quanto no de aquisição de noções culturais e de pressupostos morais.

[39] Esta observação foi realizada no mês de março. Nesse período a instituição ainda se localizava na antiga residência.

[40] Símbolo usado para fazer referência a outra criança residente no abrigo, a qual, todavia, não se estabeleceu como sujeito da pesquisa.

[41] (...) *funções cognitivas* (que vão da percepção e das funções sensório-motoras até a inteligência abstrata com as operações formais) – e *funções afetivas* (...) dentro da conduta concreta do indivíduo elas são indissociáveis. É impossível encontrar condutas exclusivas só da afetividade sem elementos cognitivos e vice-versa.