



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

MAGDA MARIN LUCAS

**O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA DE SEIS A DOZE ANOS, ESTUDANTES DA
E.M.E.F. SANT'ANA EM RIO GRANDE-RS: POSSIBILIDADES DE SE
CONTEMPLAR ESTA FAIXA ETÁRIA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ECOMUNITARISTA, NA EDUCAÇÃO FORMAL**

Rio Grande

2015

MAGDA MARIN LUCAS

**O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA DE SEIS A DOZE ANOS, ESTUDANTES DA
E.M.E.F. SANT'ANA EM RIO GRANDE-RS: POSSIBILIDADES DE SE
CONTEMPLAR ESTA FAIXA ETÁRIA NO DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL ECOMUNITARISTA, NA EDUCAÇÃO FORMAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, como pré-requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Linha de Pesquisa: Fundamentos em Educação Ambiental (FEA)

Orientador: Prof. Dr. Sirio Lopez Velasco

FURG – Rio Grande, RS

2015

L993j Lucas, Magda Marin.

O juízo moral na criança de seis a doze anos, estudantes da E.M.E.F. Sant'Ana em Rio Grande-RS: possibilidades de se contemplar esta faixa etária no desenvolvimento da Educação Ambiental Ecomunitarista, na Educação formal / Magda Marin Lucas. – 2015.

107 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2015.
Orientador: Dr. Sirio Lopez Velasco.

1. Educação Ambiental 2. Ecomunitarista 3. Juízo moral 4. Educação formal I. Lopez Velasco, Sirio II. Título.

CDU 504:37

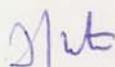
MAGDA MARIN LUCAS

“O juízo moral na criança de seis a doze anos, estudantes da E.M.E.F. Sant`Ana em Rio Grande-RS: Possibilidades de se contemplar esta faixa etária no desenvolvimento da Educação Ambiental Ecomunitarista, na Educação Formal”

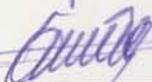
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:



Dr. Sirio Lopez Velasco
(PPGEA/FURG)



Dr. Alfredo Guillermo Martin Gentini
(PPGEA/FURG)



Dr. Paulo Ricardo Granada Corrêa da Silva
(UFPEL)

“No lugar, estamos condenados a conhecer o mundo pelo que ele já é, mas, também, pelo que ainda não é. O futuro, e não o passado, torna-se a nossa âncora.”

Milton Santos

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Professor Sirio Lopez Velasco por seu comprometimento com a orientação, sempre atento e disponível para minhas necessidades enquanto mestrande, bem como pelos conhecimentos que me proporcionou com sua teoria, o Ecomunitarismo. Um bálsamo ter meios de poder pensar e buscar uma sociedade dentro da concepção ecomunitarista.

Ao Professor Alfredo Guillermo Martin Gentini, por suas contribuições durante o curso, em suas disciplinas e como membro da banca, bem como pelo exemplo de ser humano e de educador que considero, tendo inspirado em mim muitas reflexões e transformações.

Ao Professor Paulo Ricardo Granada Corrêa da Silva, a quem tive o prazer de conhecer, por suas valiosas contribuições a este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), na figura de seus professores e técnicos, pelas oportunidades de conhecimento e de relacionamentos, que incentivam e contribuem com a pesquisa.

À E.M.E.F. Sant'Ana, nas pessoas que a constituem em uma comunidade escolar, pais alunos, professores e funcionários, da qual também faço parte, em especial à Diretora Denise, uma incentivadora da formação continuada dos professores, cuja compreensão permitiu várias adequações, tornando possível atuar como coordenadora e pesquisadora sem prejuízo para a comunidade escolar.

Às crianças, que me instigam, que me dão a oportunidade de, junto com elas, ser educadora e realizar tantos aprendizados; às crianças da escola Sant'Ana e em especial às crianças que participaram desta pesquisa, contribuindo para que a mesma se concretizasse; às mães e pais destas crianças, que confiaram na proposta e se disponibilizaram a trazerem seus filhos para as entrevistas.

À minha amiga-irmã e colega de trabalho, há alguns anos, Rosane Porto, com quem tenho a oportunidade de reabastecer, diariamente, meus sonhos por uma educação que vise o respeito às infâncias.

Agradeço aos meus pais, Edison (in memoriam) e Luiza, pela oportunidade da vida e pela educação que me deram, bem como aos meus irmãos, Ana Laura, Edison e Luciano. Cada um, à sua maneira, contribuiu para que este trabalho se realizasse.

RESUMO

A presente pesquisa se realizou na E.M.E.F. Sant'Ana, localizada no bairro América, na cidade de Rio Grande, RS, e objetivou, primeiramente, verificar se as crianças desta comunidade, com idades entre seis e doze anos, faziam julgamentos morais dos tipos descobertos-postulados por Piaget, na Suíça, por volta de 1930. Buscou também identificar se estas mesmas crianças julgavam questões sócio-ambientais e se percebiam-aplicavam, implicitamente, as três normas fundamentais da ética, desveladas por Velasco. A partir dos resultados, tendo na Educação Ambiental Ecomunitarista, a concepção de Educação Ambiental para a educação formal, seria possível se pensar na possibilidade, ou não, de se desenvolver a mesma, nas concepções em que esta se constitui, com crianças de seis a doze anos de idade. Aproximando-se a teoria da EA ecomunitarista, dos resultados obtidos através das entrevistas, metodologia utilizada na pesquisa, com as crianças, pode-se conhecer e refletir acerca de possibilidades e limitações no desenvolvimento da EA ecomunitarista na educação formal com crianças nesta faixa etária. Isto porque, a EA ecomunitarista se sustenta na educação problematizadora (no sentido de Paulo Freire), a qual prevê e busca nos sujeitos a capacidade de tomadas de consciência para, desta forma, atuarem como agentes transformadores da realidade e, segundo os resultados da pesquisa de Piaget, confirmados quase que em sua totalidade por nossa pesquisa, a criança até os onze anos de idade, não teria ainda desenvolvido esta capacidade, tendo em vista sua tendência à moral heterônima, aquela desenvolvida a partir da coação adulta, ou seja, da autoridade e da influência do adulto sobre a criança, que, em geral, não prevê o respeito mútuo. Os dados fornecidos a partir das entrevistas foram sistematizados e discutidos à luz dos teóricos Jean Piaget, Paulo Freire e Sirio Velasco, entre outros. A investigação, com base em seus resultados e a vivência da pesquisadora como educadora na escola em que a pesquisa se realizou, permitiu que se pensasse em possibilidades de se desenvolver experiências de EA ecomunitarista com crianças menores de doze anos, observando as tendências do juízo moral nas mesmas, com vistas a colaborar com o desenvolvimento da subjetividade, da argumentação, da igualdade e do respeito mútuo, ou seja, da moral da cooperação, aquela que dará aos sujeitos a capacidade de refletir sobre a realidade, com seus pares, e buscarem neste e com este coletivo a transformação da realidade, de forma a humanizar as relações do humano consigo, com os demais humanos, com a natureza não humana e com os entes não vivos.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ecomunitarismo. Julgamento Moral.

ABSTRACT

This research was held in E.M.E.F. St. Anne, located in America neighborhood in the city of Rio Grande, RS, and aimed, first, verify that the children of this community, aged between six and twelve, were discovered moral judgments of-postulated by Piaget types in Switzerland , around 1930. It also sought to identify whether these same children thought socio-environmental issues and perceived-applied, implicitly, the three fundamental rules of ethics, unveiled by Velasco. From the results, and the Environmental Education Ecomunitarista, the concept of environmental education to formal education, it would be possible to think about the possibility or not to develop the same in the vision that this constitutes, with children aged six to twelve years old. Approaching the theory of EA ecomunitarista, the results obtained through the interviews, the methodology used in the survey, with children, you can meet and reflect on possibilities and limitations in the development of EA ecomunitarista in formal education with children in this age group. This is because, EA ecomunitarista is based on problem-based education (in terms of Paulo Freire), which provides and seeks to subject to capacity awakenings to thus act as agents of change in reality and, according to survey results Piaget, confirmed almost in its entirety by our research, the child up to the age of eleven, have not yet developed this capability, given its tendency to heteronymous moral, that developed from adult coercion, that is, adult authority and influence over the child, which generally does not provide for mutual respect. The data provided from the interviews were systematized and discussed in light of theoretical Jean Piaget, Paulo Freire and Sirio Velasco, among others. The research, based on their results and the experience of the researcher as a teacher at the school where the research took place, made it possible to think of possibilities of developing EA experiences ecomunitarista with children under twelve, observing the trends of moral judgment in them, in order to contribute to the development of subjectivity, the argument of equality and mutual respect, that is, the morality of cooperation, one that will give individuals the ability to reflect on reality, with their peers, and seek this and this collective transformation of reality in order to humanize the relationship of the human can, with other humans, with no human nature and the non-living entities.

Keywords: Environmental Education. Ecomunitarismo. Moral Judgment.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA.....	12
3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ECOMUNITARISTA.....	15
4. O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA SEGUNDO JEAN PIAGET	25
4.1 A coação adulta e o realismo moral	25
4.1.1 A responsabilidade objetiva.....	28
4.1.1.1 Os desajeitamentos e o roubo	29
4.1.1.2 A mentira	32
4.1.2 A mentira e os dois respeitos.....	34
4.2 A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça	35
4.2.1 O problema da sanção e da justiça retributiva	36
4.2.2 A responsabilidade coletiva e comunicável	38
4.2.3 A “justiça imanente”	40
4.2.4 Justiça retributiva e justiça distributiva.....	41
4.2.5 Igualdade e autoridade.....	43
4.2.6 Justiça entre crianças	45
5 A NOSSA PESQUISA: O JULGAMENTO MORAL NA CRIANÇA E AS QUESTÕES SÓCIO-AMBIENTAIS.....	47
6. O DESENVOLVIMENTO DA MORAL DA COOPERAÇÃO E DA ÉTICA DA ARGUMENTAÇÃO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FORMAL: REFLEXÕES.....	68
7 A BUSCA POR UMA SOCIEDADE ECOMUNITARISTA COM CRIANÇAS MENORES DE DOZE ANOS NA EDUCAÇÃO FORMAL: UMA POSSIBILIDADE .	76
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
9 REFERÊNCIAS	86
10 APÊNDICE.....	88

1 INTRODUÇÃO

Estudos voltados para a educação ambiental buscam maneiras de amenizar as constantes agressões humanas aos diferentes ambientes com os quais o ser humano estabelece relações. Somos testemunhas de uma crise sócio-ecológico-ambiental e diariamente se vê casos de agressões realizadas contra si próprio, como o uso de drogas, agressões entre os seres vivos, como as de exploração, e agressões contra ambientes naturais e culturais. O individualismo cresce na mesma proporção em que o diálogo entre as pessoas e entre as instituições diminui, acentuando os conflitos.

Vivemos um tempo difícil em diferentes esferas e, seguidamente, é possível ouvir alguém mencionar que este panorama é resultado de uma inversão de valores, características morais dos indivíduos, que orientam seus comportamentos, responsabilizando a família por não educar corretamente seus filhos. A família, primeira instituição a atuar na formação de valores de um indivíduo, vem sofrendo mudanças, tanto na sua dinâmica, quanto na sua estrutura. São novos contextos, novos modelos, que surgem e que estão dando um novo panorama social.

A televisão está na casa de praticamente todas as famílias e divide com os responsáveis a tarefa de transmitir valores às crianças e jovens, principalmente. A mídia televisiva é grande aliada do sistema capitalista, alicerçado na produção e no consumo exagerados, a qual vende não só produtos, mas também modelos de comportamento e valores, que se “comprados” pelos telespectadores, serão gradativamente instituídos, formando a sociedade pretendida por aqueles defensores deste sistema. Mídia esta que ignora, não ingenuamente, a crise que se vive em todos os segmentos (na subjetividade e nas relações com a natureza humana e não-humana) o que segundo Guattari (2001, p.24) “confina num empreendimento de infantilização da opinião e de neutralização destrutiva da democracia”. Por esta organização social, o capitalismo, os sujeitos são vistos como potenciais consumidores (inclusive as crianças), o que é amplamente espalhado pela mídia sem, no entanto, chamar a atenção para a cadeia produtiva, para tudo que envolve a produção e o consumo em larga escala. Isto gera uma degradação ambiental, em todos os segmentos do desenvolvimento social (da subjetividade humana e das relações com a natureza humana e não-humana). Em relação a isto, Loureiro (2012, p. 36) afirma que “em uma sociedade que

fragmenta a realidade, o resultado é a perda da capacidade de nos enxergarmos como indivíduos sociais, seres que só são sujeitos por estarem inseridos na vida social”.

Ao se olhar para as relações que socialmente se estabelecem nas instituições e comunidades das quais se faz parte, irá se perceber, facilmente, esta realidade. Onde quer que se esteja, o individualismo é comportamento que se destaca. Este individualismo associado à falta de consciência da condição social inerente ao sujeito e também da realidade em que se está inserido, suas armadilhas e manipulações garantem a manutenção desta sociedade, nos moldes em que a mesma se apresenta. Assim sendo, “a subjetividade capitalística se esforça por gerar o mundo da infância, do amor, da arte, bem como tudo o que é da ordem da angústia, da loucura, da dor, da morte, do sentimento de estar perdido no cosmos”. (GUATTARI, 2001, p.34)

A escola, instituição pensada e criada para atender a este sistema, vem sendo já há algum tempo tomada como o lugar em que a transformação desta realidade se dará, através da articulação promovida a partir dos encontros dialógicos, entre aqueles que compõem a comunidade escolar. Loureiro (2006, p. 97) alerta que “é idealismo ingênuo e simplista creditar à educação a ‘salvação do planeta’”, salientando que a mudança não se dará a partir ou com o esforço de uma única esfera. Paulo Freire (1986, p. 213) também comenta sobre isto, enfatizando a importância de o professor não idealizar sua tarefa enquanto educador:

Antes de mais nada, é preciso esclarecer que o seu trabalho, a sua atividade de educador, não será suficiente para mudar o mundo. Para mim, esta é a primeira coisa: não idealizar a tarefa educacional. Mas ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que ao fazer alguma coisa dentro do espaço escola, você pode trazer algumas boas contribuições. Temos de ter mais ou menos claros nossos limites como educadores. Ir muito além dos limites pode assustar as pessoas com quem queremos mudar a realidade.

Escolas estão repletas de pessoas com boas intenções, que buscam realizar com profissionalismo seu trabalho, porém grande parte deles se deixa tomar pelo sentimento de que sozinhos não poderão reverter determinadas condições que a sociedade nos impõe, acarretando em decepções que levam à depressões e até mesmo à desistência da profissão.

Escolas, entre outras instituições, precisam atender crianças cujos pais se eximiram da sua função de educar e até mesmo de criar os filhos, seja por uma incapacidade psicológica ou pelo envolvimento com drogas e criminalidade destes responsáveis. Crianças abandonadas, que vivenciam desde muito cedo experiências negativas, onde são abusadas psicológica e fisicamente, formando nestas, valores distorcidos no que tange à humanidade de um

indivíduo. Esta desumanização do humano, acarretada por uma condição sócio-político-econômica imposta, que manipula opressores e oprimidos, atuando de forma a coibir a subjetividade e as relações saudáveis do humano consigo mesmo, com os demais seres humanos e também com a natureza não-humana, vem contribuindo com este cenário, o qual muitas vezes assusta e dá àqueles que sabem-se responsáveis pelos seus semelhantes uma sensação de impotência (sensação esta também incentivada nos sujeitos pela grande mídia).

Frequentemente, se ouve perguntas como: que mundo é este em que estamos vivendo? Que moral é esta? Onde está a ética? Nas famílias, independente da maneira como elas se organizam, não é difícil encontrar pais ou responsáveis preocupados com o comportamento dos filhos, julgando-os inadequados, porém demonstrando pouca capacidade de intervenção nestes comportamentos. Nas escolas, educadores demonstram desmotivação ao lidar com as crianças, cujos comportamentos, desde muito novas, já denotam as dificuldades de um convívio social saudável, influenciados também pelo uso inadequado de muitas tecnologias.

O presente estudo pretende contribuir neste cenário, justificando-se pela necessidade de se conhecer melhor a formação do julgamento nas crianças, para que esta formação, que depende das relações sociais, vivenciadas inicialmente em pelo menos duas instituições, a família e a escola, possa se dar de maneira mais saudável, propiciando aos indivíduos relações mais positivas, tanto consigo mesmo, quanto na sua relação com os outros e com os demais ambientes. Assim, se poderá pensar mais efetivamente em como a escola poderá, ou não, contribuir com o desenvolvimento moral na criança de seis a doze anos e também se é possível, ou não, desenvolver com as mesmas a Educação Ecomunitarista, proposta por Velasco (2003).

Propõe-se que se volte o olhar para a formação do julgamento moral na criança, tema com o qual Piaget (1994), preocupou-se por volta de 1930, tempo e contexto nos quais as famílias, embora pudessem estar em diferentes classes sociais, possuíam uma estrutura bastante homogênea, normas morais bastante rígidas e onde a influência da mídia na formação dos indivíduos era mínima. Vive-se hoje num outro tempo e contexto,

Em sua pesquisa sobre o desenvolvimento do julgamento moral na criança Piaget priorizou crianças com idade entre seis e doze anos. O que determinou a idade inicial das crianças envolvidas na pesquisa foi a metodologia utilizada pelo pesquisador, a qual era composta de histórias que necessitavam ser compreendidas pela criança para que esta pudesse responder às perguntas pertinentes a cada história, emitindo assim seus julgamentos. As

crianças de idade inferior a seis anos demonstraram não possuir ainda compreensão suficiente para que seus julgamentos fossem considerados válidos.

A partir da análise das respostas dadas pelas crianças, Piaget evidenciou que o julgamento moral na criança tem início num estágio chamado realismo moral, que atrairá em maior número crianças de idades entre seis e oito anos, o qual é instaurado e mantido pela coação adulta, onde a criança julga de acordo com as regras que lhe são colocadas, observando-se que estas regras não são negociadas com a criança e sim impostas pelo adulto, que também cuida para que as mesmas sejam obedecidas e pune caso não sejam. É a denominada moral da coação ou da heteronomia.

Num estágio mais avançado, por volta dos dez anos de idade, e devido ao progresso nas relações de cooperação e respeito mútuo entre as crianças, estas desenvolverão o senso de justiça, o que tornará os julgamentos mais eficientes, ou seja, a criança passará a não mais analisar ato e sanção como objetos de igual valia, passando a outro tipo de julgamento, onde serão levados em consideração as intenções e as circunstâncias que envolvem cada uma das situações. Neste momento, a sanção perde sua força para o senso de igualdade.

O período que compreende as idades entre oito e nove anos é considerado intermediário, segundo Piaget, e as crianças podem julgar pendendo para um ou outro dos tipos de julgamentos acima citados, dependendo de suas vivências sociais. É importante salientar desde já, e Piaget faz isto várias vezes em seus textos, que o pensamento verbal está em atraso em relação ao pensamento concreto, à medida que o mesmo necessita para se estabelecer, que a criança vivencie as ações e a partir destas, o construa. Isto alerta para o fato de que a resposta dada pela criança pode não corresponder a sua real atitude se estivesse vivenciando a mesma situação que está, verbalmente, julgando.

O estudo de Piaget conclui que a relação da criança com o adulto, inicialmente, contempla pouca ou nenhuma igualdade. O igualitarismo vai surgir do contato entre as crianças e acaba por desenvolver-se com o progresso da cooperação e do respeito mútuo, entre elas, igualitarismo este que, posteriormente, também integrará as relações da criança com o adulto, próximo ao período da adolescência.

O ambiente escolar favorece o contato com diferentes infâncias, geradas a partir de diferentes condições sociais, econômicas, organizações familiares e maneiras que cada família elege para educar suas crianças. Sendo assim, o comportamento das crianças, no que se refere ao julgamento moral em diferentes situações por parte destas crianças propiciam muitas

reflexões acerca de questões relativas à ética. Nossa pesquisa, além de contar com as contribuições da pesquisa de Piaget, conforme já foi mencionado, também é fundamentada nas concepções de Sirio Lopez Velasco, a ética argumentativa da libertação, contemplando as três normas fundamentais da ética, a qual irá alicerçar o processo de conscientização e regulamentar as decisões dos sujeitos.

Atentos à crise sócio-ecológico-ambiental que se vivencia, esta pesquisa tem por objetivo conhecer o julgamento de crianças rio-grandinas, residentes no bairro América, estudantes da E.M.E.F. Sant'Ana, com idade entre seis e doze anos, relativo aos desajeitamentos e ao roubo, à mentira, à mentira e aos dois respeitos, ao problema da sanção e da justiça retributiva, à responsabilidade coletiva e comunicável, à justiça imanente, à justiça retributiva e justiça distributiva, à igualdade e autoridade, à justiça entre crianças e às três normas fundamentais da ética, para que, ciente destes, se possa refletir acerca da possibilidade, ou não, do desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) Ecomunitarista, na educação formal, com crianças desta faixa etária. Especificamente, os objetivos traçados buscaram verificar se crianças de Rio Grande, residentes no bairro América, estudantes da E.M.E.F. Sant'Ana, inseridas na faixa etária estudada por Piaget, ou seja, de seis a doze anos, fazem julgamentos morais dos tipos descobertos-postulados por Piaget a partir da realidade da Suíça dos anos 1930, identificar como estas crianças julgam as questões sócio-ambientais e se as mesmas percebem-aplicam, ou não, implicitamente, as três normas fundamentais da ética desveladas por Velasco.

A partir da análise destes dados é possível se pensar na possibilidade do desenvolvimento da EA ecomunitarista na educação formal, ou não. Podendo também chegar-se a conclusão de que apenas algumas premissas possam ser adotadas, visto que a escola que se tem serve a um sistema cujas premissas vão de encontro àquelas da ética ecomunitarista. Sendo possível o desenvolvimento da EA ecomunitarista, mesmo que em parte, acredita-se poder contribuir com a formação do julgamento moral na criança, na constituição de sua autonomia.

2 METODOLOGIA

O conhecimento que se tem a respeito do desenvolvimento do juízo ou julgamento moral na criança é sustentado em grande parte nos estudos realizados por Piaget em torno dos anos trinta do século XX. Por se pretender, entre outros objetivos, também estabelecer relação entre os dados produzidos em nossa pesquisa e aqueles encontrados em Piaget, optou-se pela mesma metodologia, entrevista, e os mesmos critérios adotados por este na seleção das crianças. Sendo assim, as crianças escolhidas para participarem das entrevistas obrigatoriamente possuem idade entre seis e doze anos, pelo menos uma de cada idade, por motivos também já explicitados anteriormente neste texto, são pertencentes à classe popular e provenientes de lares onde residem com pai e mãe no mesmo domicílio. Embora se tenha seguido os mesmos passos de Piaget, não se tinha como propósito desta pesquisa uma simples comparação entre a maneira como as crianças destes diferentes universos pesquisados respondem, pois parte-se do princípio de que o meio onde a criança está inserida dá a cada uma delas condições de pensar e responder de diferentes maneiras, o que inclusive já havia sido constatado pelo autor e devidamente destacado pelo mesmo em seus textos. O que se pretendeu mantendo a mesma metodologia, e os mesmos critérios, foi identificar se havia nas crianças deste lugar, do nosso universo pesquisado, uma tendência a fazerem julgamentos morais dos tipos descobertos-postulados por Piaget.

Nas entrevistas, foram utilizadas as mesmas histórias usadas por Piaget por ocasião de sua pesquisa, sendo necessárias apenas algumas adaptações relativas a nomes próprios ou comuns e a fatos ou objetos que são desconhecidos para as crianças na nossa cultura, tornando as histórias mais próximas da vida atual e da vida das crianças entrevistadas. A estas histórias, foram somadas outras, que contemplam questões ambientais referentes às três normas fundamentais da ética, ou seja, que evidenciam comportamentos e questionamentos acerca da liberdade individual, do consenso e da preservação-regeneração sadia da natureza humana e não-humana.

As histórias, tanto as também utilizadas por Piaget, quanto as outras que se somam a elas, abordam situações e comportamentos que seguidamente estão inseridos no cotidiano da educação tanto na educação familiar, informal, quanto na escola, educação formal. Tais histórias, no momento da entrevista, foram sendo relatadas pelo pesquisador entrevistador, o qual buscou, através dos questionamentos relativos as mesmas, instigar as crianças a

elaborarem e expressarem, oralmente, julgamentos relativos a determinados comportamentos nelas expressos. Desajeitamentos, roubo, mentira, sanção e justiça retributiva, responsabilidade coletiva e comunicável, justiça imanente, justiça retributiva e justiça distributiva, igualdade e autoridade, justiça entre crianças e as três normas fundamentais da ética são alguns dos temas contemplados pelas histórias. Estes questionamentos constaram de perguntas diretas, que favorecem a expressão de definições ou opiniões das crianças a respeito de determinados temas e atitudes abordados nas histórias. Após o relato das histórias, outros questionamentos se originam, onde alguns visavam saber se a criança havia compreendido corretamente as mesmas e outros que permitiam à criança expressar seu julgamento frente a determinados comportamentos, adultos ou infantis, contidos em cada história.

É importante ressaltar que para a análise, não está em questão o ato julgado e sim o julgamento de valor moral que a criança pode fazer do ato a ser julgado, relatado nas histórias. Sendo assim, o que está sendo analisado é a maneira pela qual a criança avalia esta ou aquela conduta, sem preocupar-se se esta mesma criança, em situações reais, atuais ou anteriores, aja ou tenha agido de maneira coerente com a avaliação que faz estando de fora da situação, neste caso nas respostas dadas mediante os questionamentos. Faz-se importante mencionar isto porque Piaget afirma que na criança o juízo verbal, aquele que é expresso por ocasião de uma avaliação particular aos atos relatados por um narrador, está em atraso em relação ao juízo efetivo, aquele que a criança faz uso nas situações em que está, efetivamente, envolvida, pois o primeiro necessita de experiências desenvolvidas dentro deste último para se estabelecer.

Os dados para a análise, qualitativa e quantitativa, foram produzidos a partir das entrevistas com uma criança de cada uma das idades entre seis e doze anos, sendo todas elas estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'Ana.

A escolha da referida escola se deu por dois motivos: porque cumpre com o requisito já citado no que tange a sua localização, está situada em um bairro popular, o bairro América, em Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, Brasil e por ser o local de trabalho da pesquisadora, o que vinha a facilitar tanto na escolha das crianças a serem entrevistadas, por se conhecer bem as famílias das mesmas, como na autorização das famílias para a participação da criança nas entrevistas, já que os pais demonstram maior confiança por ser um profissional da escola e já conhecido tanto deles quanto das crianças.

Conhecer o local e as crianças embora contribuísse com a pesquisa como já foi apontado, também foi desafiador, pois era preciso expandir o olhar para aquele local a partir do momento em que além de ser uma trabalhadora nele, agora também se estava atuando como pesquisadora, não sendo interessante manter apenas o olhar construído a partir das funções já exercidas naquele lugar.

A referida escola atende diariamente, nos turnos manhã e tarde, em média oitocentos alunos, entre crianças e jovens, em sua maioria moradores do bairro no qual a escola está inserida, o bairro América, e de outros localizados nas proximidades. Nestes turnos, contempla a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. À noite são desenvolvidos alguns dos projetos existentes na mesma: Banda Marcial, Taekondo e Invernada. A escola conta com aproximadamente sessenta professores que atendem turmas e projetos, além de doze colaboradores que atendem biblioteca, secretaria, refeitório, portaria, limpeza e zeladoria. A comunidade onde a escola está inserida é constituída de pessoas de classe popular, em sua maioria, que desempenham funções variadas no mercado de trabalho, tanto formal quanto informal.

O desenvolvimento do juízo moral nas crianças, as percepções das mesmas acerca das questões sócio-ambientais e uma possível percepção e aplicação pela criança, mesmo que implicitamente, das três normas da ética postuladas por Velasco, são questões importantes e que podem vir a contribuir, a partir dos resultados da pesquisa, com propostas pedagógicas no campo da Educação Ambiental.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL ECOMUNITARISTA

A presente pesquisa tem na Educação Ambiental Ecomunitarista de Sírio Velasco, 2003, seu embasamento teórico no que tange a Educação Ambiental.

O referido autor toma a conscientização, no sentido que Paulo Freire atribuiu a esta, como base da educação ambiental que propõe, a qual se desenvolverá mediante a vivência da reflexão e da relação dialógica entre os atores do processo de educação, alicerçada na ética argumentativa, que se constitui somente através da linguagem, mediante as respostas para a pergunta: “Que devo fazer?”. Esta pergunta nos levaria também a respostas que correspondem às normas morais, mas o autor as diferencia, sustentando que as mesmas apresentam distinta forma linguística. As normas da moral são imperativos simples (apenas um obrigativo), enquanto as da ética são Quase-Raciocínios Causais (QRC), ou seja, são construções complexas, compostas de um obrigativo, o operador não-veritativo “porque” e um enunciado E. Explicitando melhor, segundo o autor: “A gramática dos QRC é a seguinte: se creio na verdade do enunciado E estou comprometido com o obrigativo; se o enunciado E resulta falso, então a obrigação é derrubada por via argumentativa.” (VELASCO, 2008, p.32).

Considerando as definições históricas de educação como um todo, o autor atribui à educação ambiental um caráter problematizador (no sentido de Paulo Freire) fundamentada na ética argumentativa e orientada ao ecomunitarismo. Para Paulo Freire, a educação problematizadora é uma práxis engajada na transformação da sociedade, rumo a uma nova ordem social, sem opressores e sem oprimidos, ou seja, é um processo contínuo pelo qual os seres humanos desvelam as formas de opressão e passam a agir na tentativa de eliminá-las: a isto se denomina “conscientização”. Definindo o ecomunitarismo Velasco (2008, p.17) diz:

Chamo de ecomunitarismo a ordem sócio-ambiental pós-capitalista na qual os seres humanos reconciliam-se entre si para permitir e incentivar o desenvolvimento multifacetado de cada sujeito e se reconciliam com o restante da natureza, mantendo face a ela uma atitude permanente de preservação e regeneração.

Pressupõem-se que sujeitos que participam de um processo educativo problematizador, a partir da conscientização da realidade, tenham a possibilidade de decidir com liberdade e optar pela constituição de uma nova ordem social, o ecomunitarismo. Entende-se que a ética argumentativa é o processo dialógico que perpassa todo aquele de constituição da sociedade ecomunitarista, uma vez que se trata dos consensos morais e éticos que vão se formando pela linguagem, a medida que os sujeitos envolvidos se perguntam “Que

devo fazer?”, ou seja, o sujeito consciente passa a utilizar a ética argumentativa como uma espécie de ferramenta na construção de uma nova ordem social que prevê a reconciliação entre o humano e o restante da natureza. A ética argumentativa é indispensável em todos os momentos de afirmação e manutenção de uma nova ordem social, aqui, especificamente, a ecomunitarista.

A educação ambiental ecomunitarista é definida por Velasco (2008, p.35) como sendo a educação problematizadora alicerçada na ética argumentativa da libertação e orientada ao ecomunitarismo. Para isto, o mesmo apresenta uma proposta epistemológica (ética argumentativa) em que ética se difere de moral, como já foi mencionado, com fundamentos lógico-linguísticos que se manifestam em três normas fundamentais da ética, onde a primeira norma da ética diz: “Devo garantir minha liberdade de decisão porque Eu garanto minha liberdade de decisão é condição de Eu faço a pergunta ‘Que devo fazer?’ (numa realização feliz)”. Esta norma ética é o fundamento de toda crítica a qualquer instância onde se negue a liberdade de decisão, especificamente, quando esta é resultado de um contexto de relações alienadas entre os indivíduos e deles consigo próprios. A segunda norma da ética diz: “Devo buscar consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta ‘Que devo fazer?’ porque Eu busco consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta ‘Que devo fazer?’ é condição de a pergunta ‘Que devo fazer?’ é feliz”. Esta segunda norma traça os limites da liberdade individual de decisão definida pela primeira norma exigindo uma construção e vivência consensual da liberdade. Já a terceira norma da ética diz: “Devo preservar uma natureza saudável do ponto de vista produtivo porque Eu preservo uma natureza saudável do ponto de vista produtivo é condição de eu faço a pergunta ‘Que devo fazer?’ (numa realização feliz). O autor adverte que “talvez essa norma não seja a última palavra da ética em matéria ecológica e de educação ambiental, dado o caráter utilitarista da visão da natureza ali compreendida”.(VELASCO, 2008, p.37).

Apesar do caráter utilitarista da visão da natureza dessa norma, o autor a defende como sendo uma base mínima em se tratando de um fundamento argumentativo para a importante tarefa que é a preservação-regeneração da Natureza, atividade que faz parte da luta por uma ordem sócio-ambiental ecomunitarista.

Educação na proposta ecomunitarista é sinônimo de conscientização, sendo este último termo entendido de acordo com a definição de Paulo Freire, já explicitada anteriormente, mas que se considera válido retomar: Freire caracteriza educação enquanto

conscientização no sentido de defini-la como um desvelamento da realidade e a ação sobre ela a fim de transformá-la em uma comunidade humana sem opressores e nem oprimidos. Velasco salienta que hoje, à luz da EA (Educação Ambiental), o termo “comunidade humana” remete à “ordem sócio-ambiental sustentável nas relações inter-humanas e entre os seres humanos e o restante da natureza”. Para o mesmo, “educar-se é conscientizar-se em diálogo com os outros no contexto de uma ação transformadora sobre a realidade eco-social rumo a uma ordem sócio-ambiental sustentável” (2008, p.38), a qual chama de ecomunitarismo. Ainda faz, o autor, referência à postura ética, apontando-a como essencial na constituição de uma outra ordem social, sem opressores e nem oprimidos, pois, deve-se dialogar com os outros e é interessante fazê-lo num contexto de ação teórico-prática de desvelamento crítico e transformação libertadora da realidade, buscando a nova ordem sócio-ambiental de que fala e que se fundamenta na ética argumentativa da libertação. Libertação, para o autor, pode ser definida como “processo histórico de construção da liberdade de decisão consensual a propósito de nossas vidas através da discussão e da luta contra as instâncias de dominação intersubjetiva e de auto-repressão alienada” (VELASCO, 2008, p.38)

Nesta proposta, para se caracterizar como uma pedagogia problematizadora ou da libertação alguns traços precisam estar presentes, tais como: coloca os instrumentos da cultura erudita a serviço da conscientização; toma como ponto articulador da ação pedagógica as questões ligadas à vida diária e à luta dos oprimidos a todos os níveis da realidade; estabelece vínculos de mútuo enriquecimento entre a cultura “erudita” e a chamada cultura “popular”; supera a contradição educador-educando, propiciando a construção dialógica do conhecimento vivo (ligado ao dia-a-dia e cimentado na pesquisa e na reflexão) numa dinâmica onde ambos são educandos-educadores, porque são investigadores críticos; combate, pela crítica e a autorreflexão, o fatalismo e o assistencialismo, apostando na luta dos e com os oprimidos para melhorar a vida de todos e para, em última instância, superar o capitalismo; defende (e busca aplicar no dia-a-dia) a tomada democrática das decisões e visa a superação da disciplina, verticalmente imposta, pela autodisciplina consensualmente estabelecida e avaliada.

Paulo Freire definiu a epistemologia da Pedagogia da libertação ao afirmar que a educação se faz na comunhão entre aqueles que se educam, mediatizados pelo mundo, e que esta relação tem um caráter sistêmico qualitativo e histórico, salientando que “nenhuma ação

educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais”. (FREIRE, 1979, p. 61)

Sobre a EA, Velasco (2008) a sustenta como educação problematizadora embasada na ética argumentativa da libertação, onde a realidade precisa se desvelar pela educação problematizadora, pois quando a apreensão é acrítica e alienada ficam ocultos os mecanismos sociais de dominação-repressão-destruição. A EA é, assim, uma tarefa comunitário-histórica e individual constante onde o conhecimento orienta para o agir anti-dominador e anti-devastador que trará, conseqüentemente, mais elementos ao conhecimento crítico da opressão e da devastação, ou seja, cada ser humano está chamado a ser um educador ambiental.

Propondo-se a aplicar a ética em questão aos princípios da Educação Ambiental, Velasco (2008), busca uma reformulação e fundamentação dos princípios da EA contidos na Lei N. 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual regulamenta a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), à luz da ética. A seguir, os princípios básicos da EA, de acordo com o artigo 4 da referida lei e logo após, a reformulação do mesmo por Velasco(2008), com base em sua teoria:

I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo. Segundo o autor:

Os conceitos contidos neste princípio podem ser fundamentados na primeira e na segunda normas da ética, porquanto nenhuma concepção humanista, democrática e participativo (da EA ou do que quer que seja) pode se sustentar sem a defesa da liberdade individual de escolha (primeira norma) e sem contribuição de cada um na busca do consenso (busca em último caso resolvida pelo voto da maioria [...]); já o “enfoque holístico” fica sustentado-exigido pela nossa terceira norma fundamental. (p.52)

II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade.

Tendo definido a terceira norma da ética (que trata da totalidade do meio ambiente), este segundo princípio, pode ser reformulado da seguinte forma:

Devo praticar uma concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural sob o enfoque da sustentabilidade porque a terceira norma da ética prega uma concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural sob o enfoque da sustentabilidade ao exigir a preservação-regeneração sadia da natureza humana e não-humana. (p.53)

Aqui, a perspectiva “sustentável” é concebida como a capacidade de satisfazermos as necessidades das gerações presentes, sem comprometermos a capacidade de se satisfazer as necessidades das gerações futuras, mantendo os grandes equilíbrios dos ecossistemas.

III – o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade.

Estando provadas as três normas da ética, o princípio III pode ser assim reformulado:

Devo praticar uma EA aberta ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade, porque a primeira e a segunda normas da ética fomentam o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas combinando a defesa da liberdade individual com o diálogo respeitoso orientado ao consenso, e a terceira norma da ética ampara na sua visão ecossistêmica preservacionista-regeneracionista a aboragem inter, multi e transdisciplinar. (p.55)

Resumindo este princípio, o autor afirma que qualquer pluralismo requer que se alie a liberdade individual grupal amparada pela primeira norma e o diálogo (que se orienta na busca do consenso), amparada pela segunda norma. A terceira norma da ética ampara o caráter mais que disciplinar da EA, sendo a que fundamenta a visão ecossistêmica da realidade. Sendo assim, o que não estiver de acordo com alguma das três normas fundamentais da ética não pode ser admitido, no que tange à pluralidade pedagógica.

IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais.

Estando provadas as três normas fundamentais da ética, o autor reformula o princípio IV, desta forma:

Devo praticar uma EA que vincule ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais porque as três normas fundamentais da ética exigem comportamentos conformes ao exercício da liberdade individual orientada ao consenso e respeitosos da preservação-regeneração sadia da natureza humana e não-humana nas esferas vinculadas da educação, do trabalho e das práticas sociais. (p.58)

O autor defende que assim reformulando-o, com base nas três normas éticas, é possível dar conteúdo concreto à ética citada neste princípio, por julgá-la ali bastante vaga. Buscando Freire novamente, salienta que educação é conscientização, o que significa união entre desvelamento crítico da realidade e ação transformadora sobre ela, a que acrescenta “rumo ao ecomunitarismo”, já que Freire quando diz “rumo a uma sociedade sem opressores nem oprimidos”, não aborda a problemática ecológica, evidenciada na terceira norma.

Em relação ao trabalho, Velasco (2008, p.59) usa a definição de Marx, que o conceitua como “um processo entre o homem e a natureza no qual o homem realiza, regula e controla mediante sua própria ação seu intercâmbio de matérias [stoffwechsel] com a natureza... para se apropriar sob uma forma útil para a sua própria vida a matéria da natureza [Naturstoff].” Resumindo, o autor sustenta a ideia fundamental do princípio quarto na dedução que tem feito das três normas éticas fundamentais: sem essa dedução e sem as normas essa ética que deve, segundo o princípio, embasar a educação, o trabalho e as práticas sociais mostra-se vaga e indefinida.

V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo.

Tomando as três normas fundamentais da ética, o autor reformula este princípio da seguinte forma:

Devo praticar uma EA que dê garantias de continuidade e permanência ao processo educativo porque a realização progressiva (embora sempre incompleta) das exigências das três normas fundamentais da ética [liberdade individual, busca do consenso e preservação-regeneração sadia da natureza] somente é viável no decurso de um processo educativo contínuo e permanente [de fato, infinito]. (p.59)

Para o autor – tratando da reformulação do princípio – “continuidade” parece fazer referência ao fato de que a educação ambiental precisa permear todas as atividades educativas formais e não formais. Já o termo “permanente”, segundo o autor, quer dizer que a educação ambiental deve acompanhar o sujeito por toda a sua vida. Então, garantir a continuidade e permanência no processo educativo fundamenta-se na educação (EA) caracterizada como problematizadora, centrada na conscientização e que se alicerça nas três normas éticas fundamentais.

VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo.

Demonstradas as duas primeiras normas fundamentais da ética, o autor reformula este princípio da seguinte maneira:

Devo praticar uma EA que faça uma permanente avaliação crítica do processo educativo porque a realização da liberdade individual de decisão orientada à busca do consenso (defendidos respectivamente pela primeira e segunda normas da ética) ampara-exige uma permanente avaliação crítico-autocrítica do processo educativo (e de toda prática social em geral). (p.61)

O termo avaliação é aqui entendido à luz da caracterização de Luckezi, como afirma Velasco, ou seja, como um ato diagnóstico que se compõe em três passos: 1) constatar – tendo os dados coletados por meio de recursos metodológicos, configurar a realidade como ela se apresenta. 2) qualificar a realidade – atribuir-lhe qualidade comparando o quadro de desempenho configurado com o critério de qualificação estabelecido. 3) proceder a uma intervenção – tomar uma decisão sobre a situação qualificada buscando a sua melhoria em termos de resultado. Sendo assim, o objetivo principal da prática da avaliação é conduzir a um melhor resultado possível.

A prática da avaliação é diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica segundo o autor, que também ressalta que as funções da avaliação categorizadas por Bloom (1956) – diagnóstica, formativa e somativa – ainda são atuais por propiciarem que a avaliação esteja presente em todas as etapas do processo de ensino e de aprendizagem, entendendo-as, intrinsecamente relacionadas e funcionalmente complementares.

VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais e globais.

Aceitando as duas primeiras normas fundamentais da ética, o autor reformula este princípio da seguinte forma:

“Devo praticar uma EA que articule as questões ambientais locais, regionais e globais, porque a terceira norma da ética, na sua perspectiva ecossistêmica-preservacionista, exige uma abordagem que articule as questões ambientais locais, regionais e globais.” (p.63).

O autor chama a atenção para a insuficiência atual do velho slogan ambientalista “pensar globalmente e agir localmente”, sugerindo que este seja completado por outros dois: “pensar localmente e agir globalmente” (há problemas de maior incidência local que seriam solúveis mediante o envolvimento da humanidade global) e “pensar globalmente e agir globalmente” (há problemas globais que seriam solúveis mediante ação global).

VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

O autor dá, a este princípio, a seguinte reformulação:

Devo praticar uma EA que respeite a pluralidade e a diversidade individual e cultural porque a liberdade individual orientada ao diálogo que busca do consenso (amparados pela primeira e a segunda normas da ética) é respeitosa

da pluralidade e da diversidade individual e cultural, nos limites do exigido pelas três normas fundamentais da ética. (p.64)

O sublinhado nesta reformulação atenta para que não se caia na vaga “defesa do direito à diferença” feita pelos filósofos pós-modernos, que pressupõe a prática da tolerância para com os intolerantes, pois a referida ética não nos obriga a ser tolerantes com o intolerante.

O perfil e a finalidade da EA abrangem a crítica à atual crise sócio-ambiental e a ação transformadora rumo ao ecomunitarismo. Estabelecendo as bases da pedagogia da EA de acordo com a educação problematizadora (Paulo Freire), Velasco considera que algumas precisões necessitam ser feitas em relação à educação formal: ao longo do primeiro e segundo graus, é ingênuo afirmar que professor e aluno estão em condição de igualdade em relação a conhecimentos científicos e de vida, porque a própria educação formal confere ao professor a superioridade em matéria de conhecimentos científicos, por exemplo. No contexto educativo, o professor que assume uma postura fundada na pedagogia da libertação rumo ao ecomunitarismo, raramente encontrará alunos que compartilhem sua opção ecomunitarista e mesmo assim, não poderá tentar impor sua postura ecomunitarista, pois isso significaria violar as normas éticas que regem a sua prática. O que o professor pode fazer é discutir a postura em questão, seus fundamentos e conseqüências, contudo, a decisão final relativa à vivência do aluno cabe a ele próprio como se deduz da primeira norma da ética.

As concepções de Freire relativas à educação bancária e problematizadora, anteriormente conceituadas, bem como a alternativa pedagógica de Demerval Saviani, centrada em um método constituído de cinco passos (onde a prática social dos professores e dos alunos é o primeiro e o último momento, razão de ser do processo de ensino e de aprendizagem, sendo a “problematização”, a “instrumentalização” e a “catarse” o segundo, terceiro e o quarto momentos, respectivamente), inspiram o autor a definir pedagogia problematizadora ou pedagogia da libertação como aquela que: 1) toma os instrumentos da cultura erudita e faz deles meios de conscientização e mobilização dos oprimidos com o objetivo de superar o capitalismo, alcançando assim uma nova ordem formada por indivíduos livremente associados e multilateralmente desenvolvidos; 2) transforma a vida e a luta dos oprimidos em ponto articulador da ação pedagógica; 3) vincula a cultura “erudita” e a cultura “popular” de forma que ambas sejam enriquecidas; 4) visa à construção dialógica do conhecimento vivo – aquele vinculado à realidade e fundado na investigação e na reflexão –

onde se substitui a contradição educador-educando por uma condição que os torna educandos-educadores (sujeitos que desvelam a realidade e se comprometem com a sua transformação); 5) aposta na capacidade de luta dos e com os oprimidos a fim de combater, através da crítica e autorreflexão, o fatalismo e o assistencialismo objetivando melhorar a vida em sociedade e a superação do capitalismo; 6) aposta num exercício contínuo e democrático de tomada de decisões para a superação da disciplina imposta em prol da autodisciplina estabelecida e avaliada, consensualmente.

Questões relativas ao erotismo e a necessidade de uma educação que inclua questões que se referem à vivência da sexualidade também estão presentes na proposta de uma educação ambiental ecomunitarista. Velasco (2008, p.68) se refere à erótica como “pulsão libidinal existente nos seres humanos e mais especificamente à porção daquela que vincula a indivíduos humanos entre si e a cada um deles consigo”. Com base neste conceito, aborda o autoerotismo, o heteroerotismo, o homoerotismo, a procriação e a pornografia e analisa cada uma delas à luz das três normas fundamentais da ética. Ao mesmo tempo, sugere algumas idéias para a educação sexual de crianças, púberes, adolescentes e adultos. Para este último grupo, acrescenta a importância do uso de sessões de análise e de cursos interativos, que podem ser guiados por psiquiatras, psicólogos e analistas.

O trabalho na forma como se conhece e se vivencia no sistema capitalista não existe no ecomunitarismo. Neste último o trabalho produtivo precisa existir, mas num esforço comum para atender as necessidades de sobrevivência da comunidade. Todas as tarefas necessárias a atender o bem coletivo são coletivamente distribuídas entre os membros da comunidade, dentro de quatro horas diárias de dedicação ao mesmo e, para atividades que exijam esforços ou condições aos quais o corpo humano não deva se expor, robôs são utilizados. Nesta sociedade não existe o capital.

Velasco (2008) afirma que no trabalho alienado, vigente no capitalismo, há a violação das normas da ética. A primeira norma da ética é violada quando o sujeito trabalhador passa a ser visto tal como o são, o instrumento e o objeto de trabalho, ou seja, uma “coisa”. Sendo uma coisa está incapacitado para a liberdade de decisão, que é amparada pela primeira norma da ética. Na guerra de capitalista contra capitalista, de capitalista contra assalariado e de assalariado contra assalariado, em função de seus interesses, se evidencia a negação da segunda norma da ética, por inviabilizar a construção consensual. A terceira norma da ética é contrariada no contexto do trabalho alienado já que este afeta a saúde da

natureza humana. Este mesmo trabalho alienado no qual se baseia a produção capitalista, causa indiscutíveis estragos na saúde da natureza não-humana colocando em risco a própria espécie humana.

Em face ao caráter nefasto do capitalismo que viola as normas da ética, pondo em risco a integridade da vida humana e não humana, o autor aponta o ecomunitarismo como uma proposta de sociedade pós-capitalista democrática onde não existam opressores e nem oprimidos: “capaz de organizar as relações produtivas inter-humanas e entre os seres humanos em geral e entre estes e a natureza, conforme as normas éticas que temos deduzido, transcendentalmente a partir da gramática da pergunta ‘O que devo fazer?’”. (VELASCO, 2008, p.149)

Tendo em vista que EA ecomunitarista, pressupõe capacidade de reflexão e conscientização, e que estas capacidades, segundo a pesquisa de Piaget desenvolvida na década de trinta, a qual será explicitada no capítulo seguinte, somente se dão a partir dos doze anos de idade, confrontou-se como uma dúvida: seria possível desenvolver uma educação ambiental ecomunitarista com crianças de idade entre seis a doze anos?

4. O JUÍZO MORAL NA CRIANÇA SEGUNDO JEAN PIAGET

Piaget se propôs a estudar a maneira como a criança concebe seus deveres, bem como os valores morais em geral. Tendo em vista a amplitude deste assunto, seu estudo restringiu-se a um aspecto desta questão, o juízo moral em si. Assim, o foco foi direcionado para a consciência que a criança possui da regra e dentro desta consciência, o juízo moral teórico, que muitas vezes se opõe àqueles que intervêm na própria experiência. Neste capítulo serão abordados os comportamentos contemplados pela pesquisa de Piaget, bem como os resultados e conclusões por ele encontrados nos dois estágios que sua pesquisa encontrou: a coação adulta e o realismo moral; a cooperação e o desenvolvimento da justiça.

4.1 A coação adulta e o realismo moral

Após o estudo das regras do jogo, Piaget (1994, p. 93) concluiu que “as primeiras formas da consciência do dever na criança são essencialmente formas de heteronomia”.

Pode-se associar heteronomia àquilo que vem de fora, ou seja, a criança, inicialmente, não demonstra capacidade de interagir com as regras morais, ela apenas as obedece. A isto, o autor denomina realismo moral, que define como sendo “a tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si, independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam as circunstâncias às quais o indivíduo está preso.” (PIAGET, 1994, p. 93)

O realismo moral é efeito da coação adulta e comporta pelo menos três características: o dever é essencialmente heterônomo, sendo bom todo ato que evidencie uma obediência e é mau todo ato que evidencie uma desobediência. Sobre isto, o autor afirma: “A regra não é absolutamente uma realidade elaborada pela consciência, nem mesmo julgada ou interpretada pela consciência: é dada tal e qual, já pronta, exteriormente à consciência; além disso, é concebida como revelada pelo adulto e imposta por ele.” (PIAGET, 1994, p. 93)

A segunda característica deriva da primeira e mostra que, para a criança, no uso do realismo moral, a regra deve ser tomada ao pé da letra, uma espécie de realismo do texto, que leva a criança a obedecê-la, sem levar em consideração as circunstâncias em que a situação ocorre. A terceira característica aponta para uma concepção objetiva da responsabilidade, onde a criança irá avaliar os atos em função de sua conformidade material com as regras estabelecidas, desprezando a intenção que o desencadeou.

Ao estudar o julgamento, ou juízo moral, na criança, Piaget utilizou um método que chamou de interrogatório o qual, resumidamente, constava de questões a serem respondidas pelas crianças, tanto conceituais, como quando solicita que a criança explique o que significa para ela o ato de mentir, por exemplo, como questões relativas às histórias contadas para a criança em determinado momento. Adotou uma população de crianças entre seis e doze anos, de classe popular. O autor julgava que tal método, o interrogatório, era relativamente fácil em relação ao domínio intelectual, não podendo, no entanto, afirmar o mesmo no que se referia ao domínio moral. Com isso, queria dizer que seria possível e relativamente fácil levar uma criança a raciocinar em cima de um problema físico ou lógico e perceber a dinâmica utilizada por ela no intuito de encontrar soluções. No que se referia a sua conduta moral, entretanto, não seria tão fácil assim, já que não seria possível dissecar sua conduta moral. Segundo Piaget, (1994, p. 95) “Um problema moral submetido à criança, está muito mais afastado de sua prática moral que um problema intelectual de sua prática lógica”.

Com base nisto, a ênfase da pesquisa de Piaget está na maneira pela qual a criança avalia as condutas tomadas por outros, crianças e adultos, em situações onde regras estipuladas pelos adultos estão presentes. Então, não está sendo estudado o ato em si, nem as decisões que a criança interrogada tomaria naquela situação ou as lembranças de suas ações em situações iguais ou semelhantes àquela exposta, mas sim a maneira pela qual ela avalia esta ou aquela conduta, relatada nas histórias.

Em tais histórias são contemplados alguns domínios, como a mentira, o roubo e os desajeitamentos, sendo este último, caracterizado pelo comportamento que os adultos denominam “desastrado”, onde a criança quebra, suja ou estraga objetos considerados de uso ou posse dos adultos, tais como roupas, tapetes, louças e móveis, causando um prejuízo material. Cada par de histórias contempla um dos domínios acima citados e foram narradas para a criança entrevistada, ou interrogada como o autor prefere utilizar, sendo que em cada história, os personagens apresentam diferentes reações à mesma ordem ou regra estabelecida pelo adulto, direta ou indiretamente, e cabe à criança que está sendo interrogada julgar se a atitude correta foi de uma ou de outra, das crianças inseridas nas histórias: nisto consiste o método. Piaget salienta que, ao se aplicar este método, é necessário, antes de questionar a criança sobre o comportamento que julga correto, certificar-se de que a mesma, realmente, entendeu ambas as histórias, inclusive as intenções por trás de cada ato julgado. Por isso, há questões que são feitas a todos, igualmente, mas também há outras questões que são inseridas

no momento da entrevista, para atender individualmente o raciocínio que cada criança vai fazendo a partir das perguntas previamente selecionadas e estabelecidas.

A resposta da criança diante das questões é o que Piaget chamou de julgamento de valor e, desde o primeiro momento, o autor não descartou a possibilidade de o julgamento de valor emitido pela criança no interrogatório ser diferente daquele que a mesma teria na ação, se estivesse vivenciando a situação, independentemente da decisão que seria efetivamente capaz de tomar. Em função disso, o estudo descartou questões relativas ao modo como a criança pratica sua moral, dando lugar àquelas relativas a como ela julga o bem e o mal na própria prática dos atos. Esta decisão se embasa na análise do comportamento das crianças, que gerou duas possibilidades, sugerindo que poderia ou não haver correlação entre o julgamento de valor ou teórico e as avaliações concretas que se operam na ação. De acordo com Piaget (1994, p.98):

É possível, a esse respeito, que exista uma correlação entre o julgamento de valor verbal ou teórico e as avaliações concretas que se operam na ação (independentemente, portanto, da questão de saber se essas avaliações são seguidas ou não de decisões adequadas). Observamos frequentemente, no domínio intelectual, que o pensamento verbal da criança consiste numa tomada de consciência progressiva dos esquemas construídos pela ação. O pensamento verbal está simplesmente em atraso, em tais casos, em relação ao pensamento concreto, pois trata-se de reconstruir simbolicamente, num novo plano, as operações já executadas no plano precedente.

Com isso, o autor quer dizer que haveria uma desigualdade entre estes processos, o verbal e o concreto, ou seja, aquilo que já foi vencido pela criança no plano da ação, ainda pode representar uma limitação no plano verbal.

Há, porém, uma segunda possibilidade: a de que não haja nenhuma relação entre o julgamento de valor verbal ou teórico e as avaliações concretas que se operam na ação, sobre o que o autor afirma: “a teoria moral da criança seria, assim, apenas um simples palavreado, sem relação com suas avaliações concretas. Além disso, _ e essa eventualidade é mais importante ainda no domínio moral que no domínio intelectual _ é, talvez, para agradar o adulto que a criança interrogada dá esta ou aquela resposta e não para satisfazer a si mesma”. (PIAGET, 1994, p. 98)

É importante salientar que, de acordo com os estudos, mesmo diante destas duas possibilidades, a criança na maioria dos casos demonstra ser sincera em suas respostas, ou seja, no julgamento de valor que faz ao analisar as situações e comportamentos, neste caso, aqueles contemplados pelas histórias analisadas.

Como já foi mencionado anteriormente, o pensamento verbal está em atraso em relação ao pensamento concreto, pois o primeiro necessita para se estabelecer, que a criança vivencie as ações e a partir destas, o construa. O juízo formal se desenvolve da mesma forma. Esta conclusão foi possível a partir de pesquisas realizadas com crianças, também por Piaget, tendo em vista as regras dos jogos. Estes estudos mostraram que inicialmente a criança vê e segue as regras como algo pronto, exterior a si mesmo, um sinal de respeito pelo mais velho ou pelo adulto. Paralelo a este sentimento de respeito, está a prática egocêntrica da regra, que corresponde ao juízo teórico, o que faz da regra uma realidade mística e transcendente. Já a prática racional da regra, segue paralela ao respeito mútuo e a esta corresponde um juízo teórico, que atribui à regra, uma característica de inteira autonomia. Concluindo, Piaget (1994, p. 99) diz:

Vemos assim que, pelo menos no domínio do jogo, o juízo teórico corresponde ao juízo prático, o que não significa que o juízo teórico represente a ação real da criança, mas que corresponda, em linhas gerais, aos juízos que ele faz no próprio decurso da ação. No máximo, é preciso admitir que o juízo verbal está em atraso, em relação ao juízo efetivo: a noção de autonomia aparece, assim, na criança com um ano de atraso, aproximadamente, em relação ao exercício da cooperação e à consciência da autonomia”.

É importante considerar que, ao responderem as questões propostas pela pesquisa, tanto em Piaget quanto em nossa pesquisa, as crianças não estão avaliando atos dos quais são as autoras ou testemunhas, e sim atos narrados pelo entrevistador. As avaliações emitidas pela criança serão então, avaliações verbais de segundo grau.

4.1.1 A responsabilidade objetiva

Julgar um ato como certo ou errado, bom ou ruim, a partir do tamanho do prejuízo material causado por ele, sem levar em consideração as intenções nele contidas, é chamado de responsabilidade objetiva.

A responsabilidade objetiva é um produto da coação moral adulta, das formas mais primitivas do respeito unilateral. Este tipo de responsabilidade é mais comum nas crianças menores, com idade entre três e seis anos. Em crianças, cujos pais não exercem uma autoridade tão impositiva, esta pode não ser evidenciada, mas somente em casos raros pois, por ser aquele que educa, geralmente, representa para a criança aquele que sabe, mesmo que este se preocupe em ter uma atitude que incentive o respeito mútuo, a cooperação. A pesquisa

realizada por Piaget, levando em consideração as exceções nas respostas das crianças, demonstrou que a responsabilidade objetiva não é exatamente um fenômeno espontâneo da psicologia da criança e sim que esta se desenvolve a partir da coação adulta, ou seja, está diretamente relacionada à necessidade do respeito ao adulto, respeito este que é imposto pelo próprio adulto.

A partir dos sete anos, gradativamente, a responsabilidade objetiva vai sendo substituída pela responsabilidade subjetiva, que será melhor evidenciada nas considerações de itens seguintes, a qual se constitui na capacidade de julgar um ato levando em consideração a intenção que motivou a ação, independente do prejuízo material por ele causado. Com relação a isto, Piaget (1994, p. 109) coloca que “trata-se, em suma, de dois processos que se interferem em parte; mas o segundo chega pouco a pouco, a dominar o primeiro”.

Para estas e outras conclusões, Piaget se utilizou de histórias que envolviam os desajeitamentos, o roubo e a mentira. Caberia então às crianças, julgar os atos cometidos por crianças nas histórias, envolvendo estes comportamentos.

4.1.1.1 Os desajeitamentos e o roubo

Com base nos estudos a respeito das regras do jogo, Piaget verificou que a criança parece passar por uma etapa onde a regra não é questionável, ou seja, esta se apresenta para ela como uma realidade obrigatória, intocável. Neste ponto da pesquisa, o autor da mesma preocupou-se em saber se a coação adulta, origem do realismo moral, chega a desenvolver na criança o fenômeno da responsabilidade objetiva. A questão, então, foi buscar através das respostas das crianças, de onde a responsabilidade objetiva provém e por que evolui.

As primeiras questões estão relacionadas às consequências do desajeitamento, o qual está bastante presente na rotina de qualquer criança. Pode-se citar como desajeitamentos atos onde a criança quebra, suja ou danifica objetos do uso comum, tais como louças, móveis e roupas. Esta atitude infantil costuma causar nos adultos reações repletas de cólera, levando-os a destinarem às crianças castigos bastante severos. À este comportamento adulto, a criança é levada a atribuir uma significação. Alguns casos de desajeitamento podem ser consequência de negligência ou desobediência por parte da criança, o que a leva a misturar aos sentimentos experimentados alguma ideia mística de justiça imanente, ou seja, à crença de que as coisas ou algo maior pudessem atribuir-lhe um castigo.

Esta etapa da pesquisa constou de narrações que contemplavam dois tipos de desajeitamentos: um totalmente fortuito, ou que ocorreu em função de uma ação bem intencionada, mas que acarretou num prejuízo material considerável; outro, sem grande prejuízo material, mas que ocorreu em função de uma ação mal-intencionada, tal como no par de histórias abaixo, que pode ser tomado como um exemplo do que se fala e que foi utilizado por Piaget em sua pesquisa. São elas (PIAGET, 1994, p. 102):

- a) Um menino, que se chama Jean, está em seu quarto. É chamado para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. Jean não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja, e, bumba! As quinze xícaras se quebram.
- b) Era uma vez um menino chamado Henri. Um dia em que sua mãe estava ausente, foi pegar doces no armário. Subiu numa cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele não pode alcançá-los para comer. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou numa xícara. A xícara caiu e se quebrou.

Crianças de seis a doze anos foram entrevistadas a respeito destas histórias e constatado que a criança dentro desta faixa etária compreende bem que a louça foi quebrada em situações diferentes, que envolviam intenções diferentes, uma sem intenção e outra em função de uma má intenção, porém ao julgar os fatos, a criança tende a levar em conta, como uma falta mais grave, o prejuízo material, como se pode ver nas respostas coletadas pelo pesquisador (PIAGET, 1994, p.104):

CONST (sete anos) repete a história corretamente, incluindo a intenção de cada criança no acontecimento: *“Havia uma cadeira na sala de jantar, com xícaras. Um menino abre a porta. Todas as xícaras são quebradas”*. Em relação a outra história relata: *“Um menino quer pegar doces. Quer pegar uma xícara, que se quebra”*.

Esta mesma criança é levada pelo entrevistador a se colocar no lugar de um adulto e pergunta a ela se, caso fosse a mãe destas crianças, qual delas mereceria um castigo maior. *“Aquele que quebrou as xícaras”*, é a resposta. Para certificar-se de que a criança percebe a intenção de cada um dos meninos, pergunta por que cada um deles quebrou a louça e as respostas são as seguintes: para o primeiro *“Porque queria entrar na sala”* e para o segundo *“Porque queria pegar doces”*.

Esta e outras respostas com o mesmo teor, dadas pelas crianças, levaram Piaget a concluir que a criança, desde muito cedo apreende questões morais e considera as intenções. Porém, em função da coação adulta, do respeito ao adulto, até mesmo pelas experiências que já possuem, algumas relativas a castigos bastante severos para os desajeitamentos, as crianças,

principalmente as menores, de seis a nove anos de idade, tendem a avaliar e julgar os fatos levando em consideração primeiramente os prejuízos materiais, mesmo que tenha a compreensão da intenção com que o mesmo foi cometido. Por volta dos dez anos, a criança já pode apresentar outro julgamento dos mesmos fatos, como mostra NUSS (dez anos), que afirma ser o mais culpado *“aquele que quis pegar o doce”* e ao ser perguntado se tem alguma importância que o outro tivesse quebrado mais xícaras, responde: *“Não, porque aquele que quebrou quinze xícaras não fez de propósito”*. (PIAGET, 1994, p. 107)

Além dos desajeitamentos também foram estudados dois problemas relativos ao roubo, levando as crianças a compararem atitudes de roubo com intenção egoística e roubo que tem por trás uma boa intenção, tendo como objetivo também, verificar se a criança leva em consideração a intenção ou o resultado material. Seguem as histórias (PIAGET, 1994, p. 102)

- a) Alfred encontra um amigo muito pobre. Esse menino lhe diz que não havia almoçado naquele dia, porque em sua casa não havia nada para comer. Então, Alfred entra numa padaria, mas, como não tem dinheiro, aproveita o momento em que o padeiro está de costas para roubar um pãozinho. Sai depressa e dá o pãozinho ao amigo.
- b) Henriette entra numa loja. Vê sobre um balcão uma linda fita e acha que ficaria bem em sua roupa. Então, enquanto a vendedora está de costas, rouba a fita e foge logo em seguida.

Os resultados de Piaget relativos ao roubo mostraram através das respostas dadas pelas crianças que a responsabilidade objetiva se restringiu às crianças de seis anos de idade, as quais julgaram levando em consideração somente o resultado material, tal como GEO (seis anos) que ao ser perguntado sobre qual das duas crianças seria a mais culpada, mesmo tendo demonstrado compreender bem a intenção que levou cada uma das crianças da história a cometer o roubo, responde: *“Aquele do pãozinho, porque o pãozinho é maior que a fita”*. (PIAGET, 1994, p. 108).

As crianças maiores de seis anos demonstraram levar em consideração a intenção que motivou a atitude, independente do prejuízo material gerado. NUSS (dez anos) afirma que a mais culpada *“É a menina porque pegou para si própria”*. (PIAGET, 1994, p. 109)

Com base nisso é possível concluir que a responsabilidade objetiva diminui com a idade. Com efeito, Piaget(1994, p. 103) afirma:

Podemos pelo menos dizer, para sermos prudentes, que, se a noção objetiva da responsabilidade e a noção subjetiva não caracterizam, propriamente falando, dois estágios sucessivos, definem dois processos distintos, em que um precede em média o outro, no decorrer da evolução moral da criança, se bem que entre elas haja um sincronismo parcial.

Tendo em vista a presença da responsabilidade objetiva em grande número de respostas dadas pelas crianças entrevistadas, mesmo quando as crianças demonstraram perfeito entendimento acerca das intenções que motivaram a ações, o estudo buscou verificar se a criança não faz uma distinção análoga àquela da moral e de certas sanções jurídicas no adulto, ou seja, se a criança ao julgar que aquele que cometeu um ato que resultou num prejuízo material sem a intenção de tê-lo cometido, deva ser punido somente pelo prejuízo, estando sua atitude moral preservada. A pesquisa demonstrou que, tanto nos desajeitamentos como no roubo, a criança entre sete e nove anos parece não diferenciar o aspecto jurídico e o aspecto moral, ou seja, é sempre mais culpado aquele que causou um prejuízo maior, independente das intenções. Piaget (1994, p. 108) conclui esta etapa da pesquisa, dizendo:

As avaliações baseadas apenas no prejuízo material são um produto da coação adulta refratada através do respeito infantil, mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança. De modo geral, o adulto usa de muito rigor contra os desajeitamentos. À medida que os pais não sabem compreender as situações e se deixam levar pelo mau humor em função da materialidade do ato, a criança começa por adotar essa maneira de ver e aplica ao pé da letra as regras, mesmo implícitas, assim impostas. Na proporção em que os pais sabem ser justos, e, principalmente, ao mesmo tempo que, com a idade, a criança opõe às reações adultas seu próprio sentimento, a responsabilidade objetiva diminui de importância.

4.1.1.2 A mentira

A mentira é uma tendência natural no comportamento infantil, estando intimamente ligada ao pensamento egocêntrico da criança. Justamente por isto, cria para a consciência da criança um problema grave e inoportuno, na medida em que o adulto já possui uma concepção adulta a respeito da mentira. O problema se dá no encontro das atitudes egocêntricas da criança com a coação moral do adulto. O objetivo da pesquisa no que se refere à mentira foi analisar a maneira pela qual a criança julga e avalia a mesma. As questões a serem respondidas pelas crianças buscavam a definição de mentira, bem como o julgamento da responsabilidade em função do conteúdo das mentiras e da responsabilidade em função das consequências materiais resultantes delas.

Tendo estabelecido que mentir é trair conscientemente e intencionalmente a verdade, a pesquisa, num primeiro momento, buscou saber se a criança atribui este conceito à mentira. Para isto, as crianças foram questionadas diretamente sobre a definição que davam a mesma,

ou seja, o que entendiam por “mentira”. Muitas foram as definições dadas e, com base nelas, o autor chega a algumas conclusões importantes: inicialmente, por volta dos cinco aos sete anos, embora tenha uma noção da diferença entre o ato intencional e o erro involuntário, a criança não se preocupa com esta distinção na hora do julgamento e costuma definir ambos como mentira. Com a idade, a criança vai tomando uma consciência maior e mais autônoma a respeito da mentira (ato intencional de trair a verdade), mas é somente a partir dos dez, onze anos que passa a atribuir a ela a definição correta.

Relativo à responsabilidade, em função do conteúdo das mentiras e das consequências materiais resultantes delas, foi necessário utilizar histórias onde prejuízos materiais não estivessem presentes, já que as crianças demonstraram tomar sempre como mais graves aquelas onde a mentira ocasiona perdas materiais. Sendo assim, foram tomadas pares de histórias onde “cada par comporta uma mentira ou uma simples inexatidão sem nenhuma intenção maldosa, mas marcando uma grave distorção da realidade, e uma mentira qualquer, de conteúdo verossímil, mas devido a uma intenção visível de enganar” (PIAGET, 1994, p. 120).

Na análise de situações envolvendo o roubo e os desajeitamentos, a criança demonstrou julgar os atos levando em conta principalmente os resultados, em detrimento das intenções. No caso da mentira, este fenômeno se repete, levando a concluir que, mesmo sem a presença de consequências materiais nos atos, ainda assim, a criança continua orientada para a responsabilidade objetiva.

Segue abaixo um dos pares de histórias utilizadas por Piaget (1994, p.120) que forneceram dados a este respeito:

- a) Um garoto brincava em seu quarto. Sua mãe veio lhe pedir para dar um recado. Mas sair o aborrecia, e então respondeu-lhe que não podia andar, porque lhe doíam os pés. Mas não era verdade: não tinha nenhuma dor nos pés.
- b) Um garoto tinha muita vontade de passear uma vez num carro, mas ninguém jamais o convidara. Um dia viu um belo automóvel na rua e desejou muito estar dentro. Então, voltando para a casa, contou que o dono do automóvel parara e o levava a um pequeno passeio de carro. Mas isto não era verdade: unicamente inventara esta história.

A maioria das crianças com idade entre seis e sete anos ao analisarem as histórias avaliaram as mentiras em função da maior ou menor proximidade destas com a verdade, desprezando as intenções do mentiroso. Uma das crianças PIE (sete anos), ao ser questionado sobre qual das duas crianças seria a mais culpada, diz “*O do carro*” e justifica “*Porque é*

antes uma grande mentira”, continuando *“Porque é uma frase mais longa”*. (PIAGET, 1994, p. 124). Isto demonstra que sua avaliação é quantitativa, já que se refere ao tamanho da narração para determinar a mais culpada.

É importante salientar que estes julgaram como mais mentirosas aquelas mentiras que mais se afastavam da realidade que conheciam, ou seja, quanto menor a probabilidade de o adulto acreditar na mentira, maior é esta mentira. Se, ao contrário, for uma mentira na qual o adulto possa ser enganado, menos culpado é o mentiroso. A respeito deste comportamento, o autor esclarece: “não é por falta de psicologia que avaliaram as mentiras de acordo com os critérios da responsabilidade objetiva: é porque não lhes parece dever levar em conta a intenção, do ponto de vista da própria moral”. (PIAGET, 1994, p. 125).

Como já foi mencionado anteriormente, a responsabilidade objetiva vai, aos poucos, sendo substituída pela responsabilidade subjetiva, que tende a estar mais presente na criança aos dez anos de idade. Para estes, ao contrário dos pequenos, uma mentira é considerada tanto mais grave quanto menos visível ou aparente. Entre oito e nove anos de idade, as respostas podem oscilar, às vezes dentro da responsabilidade objetiva, outras da subjetiva, de acordo com as vivências de cada criança.

4.1.2 A mentira e os dois respeitos

Nesta etapa da pesquisa Piaget se preocupou em estudar de que maneira a criança vai adquirir a compreensão real da mentira e o juízo da responsabilidade objetiva. A conclusão, com base nas respostas das crianças às questões relativas à mentira, com diferentes enfoques, diz que esta passagem se dará à medida que o respeito unilateral é substituído pelo respeito mútuo. Isto liberará a criança de seu realismo moral.

Para os pequenos, menores de sete-oito anos, principalmente, a mentira é uma falta grave porque gera uma punição. Caso não houvesse punição para ela, não seria grave, tal como nos diz ZAMB de seis anos, ao ser perguntado por que não se deve dizer mentiras, responde: *“Porque Deus castiga”*. É perguntado: *“E se Deus não castigasse?”* Ele responde: *“Poderíamos dizê-las”*. (PIAGET, 1994, p. 134). Isso demonstra que a criança nesta idade vê o não mentir como uma utilidade moral, ou seja, se não mentir, não será punida.

Com a idade avançando e as novas experiências nos grupos sociais, concluirá que mentir aos outros se constitui em uma falta moral, tal como responde KEI, de dez anos, ao ser perguntado por que não se deve mentir *“Porque não podemos mais ter confiança”*. (PIAGET,

1994, p. 137). O respeito mútuo e a cooperação nas relações estabelecidas irão constituir o verdadeiro fator da compreensão progressiva das regras da veracidade. As concepções a respeito da mentira, para a criança entre seis e doze anos, passam por um progresso no sentido da reciprocidade, onde se pode evidenciar três etapas distintas: “A mentira é, inicialmente, vilã, porque é objeto de punição, e, se suprimíssemos as punições, seria permitida. Em seguida, a mentira é vilã em si, e, se suprimíssemos as punições, permaneceria como tal. Finalmente, a mentira é vilã, porque se opõe à confiança e a afeição mútuas” (PIAGET, 1994, p. 137).

Ao final desta etapa, que trata do realismo moral, Piaget conclui que existem na criança duas morais distintas: uma é a coação moral do adulto, a qual resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral, a moral do dever; a outra é a cooperação, que resulta na autonomia, sendo importante notar que entre as duas, há uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens. A autonomia, no entanto, só aparece com a reciprocidade, quando a criança entende a necessidade de tratar o outro da mesma forma como gostaria de ser tratado.

4.2 A cooperação e o desenvolvimento da noção de justiça

O desenvolvimento do sentimento de justiça na criança requer vivências acerca do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças. Neste caso, as atitudes do adulto, tanto através dos preceitos quanto do exemplo, podem auxiliar, mas não são pré-requisitos, ou seja, não são determinantes na construção do sentimento de justiça pela criança, já que é na relação com seus pares, igualmente crianças, no desenvolvimento do respeito mútuo e da solidariedade, que se manifesta durante as situações vividas, que este irá se desenvolver, determinando aquilo que será visto como justo ou injusto por cada um.

O objetivo do estudo foi determinar a partir de que idade a solidariedade se torna eficaz, tendo sido evidenciado que é no mesmo momento em que a noção igualitária da justiça se impõe, até que esta venha a prevalecer sobre a autoridade adulta. Para chegar a este conhecimento, foi preciso fazer uma análise da solidariedade infantil e de seus conflitos com a autoridade adulta, no caso da denúncia. Também foi necessário ligar ao estudo da noção de justiça, em suas diferentes apresentações, uma análise dos julgamentos das crianças em relação às sanções atribuídas em contextos diversos.

4.2.1 O problema da sanção e da justiça retributiva

Ao afirmar que existem duas noções diferentes de justiça, Piaget (1994, p. 157) as identifica:

Dizemos que uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta. Dizemos, por outro lado, que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Nesta segunda acepção, a ideia de justiça implica apenas a ideia de igualdade. Na primeira, a noção de justiça é inseparável daquela de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição.

A justiça retributiva pode ser considerada como a mais primitiva no ser humano, porque estabelece uma relação com a coação adulta, estando mais carregada de elementos que serão eliminados no decorrer do desenvolvimento mental. Importava também saber se estas diferentes noções de justiça se desenvolvem ao mesmo tempo no ser humano, ou se a segunda noção tende a dominar a primeira, mais primitiva.

Em suas entrevistas com as crianças Piaget, inicialmente, apresentou histórias onde uma criança desobedece a determinação de um adulto e para tal desobediência existem três sanções diferentes, cabendo às crianças entrevistadas avaliá-las e apontarem aquela que, segundo cada um, considerassem a mais justa. Como exemplo, segue uma das histórias, em Piaget (1994, p. 160):

“Um menino brincava uma tarde em seu quarto. Seu pai somente lhe pedira para não jogar bola para não quebrar as janelas. Apenas saiu, o menino tirou a bola do armário e pôs-se a jogar. Mas eis que, de repente, a bola atingiu o vidro e o arrebentou completamente. Quando o pai voltou e viu o que se passara, pensou em três punições: 1ª Deixar o vidro quebrado alguns dias (e então, como era inverno, o menino não poderia brincar em seu quarto). 2ª Fazê-lo pagar. 3ª Privá-lo de todos os seus brinquedos por uma semana.”

Um exemplo de justiça retributiva está nas respostas dada por GEO, de sete anos (PIAGET, 1994, p. 168), quando perguntado sobre qual das três punições acima seria a mais justa, diz: “*Pagar o vidro*”. Desta forma, a criança entende devolver a ordem para as coisas. Ao ser perguntada novamente, sobre qual seria a mais justa das outras duas punições que sobraram, diz: “*Deixar o vidro quebrado. Isto lhe ensinará a não quebrar vidraças*”.

Utilizando novamente pares de histórias, onde numa a criança é punida e noutra os pais se contentam em somente repreendê-la, explicando as consequências de seus atos, foi o momento de saber se a criança acredita que a punição é justa e eficaz. Para isto, analisando os

pares de histórias, tiveram que responder quais crianças estariam mais propensas a repetir o erro, ou quais teriam aprendido a lição, de acordo com a atitude tomada pelos pais, diante do erro cometido por elas. Abaixo, um dos pares de histórias utilizadas por Piaget (1994, p.171) nesta etapa da pesquisa:

- a) Era uma vez, um menino que brincava na cozinha, enquanto sua mãe não estava. Ele quebrou uma xícara. Quando sua mãe voltou, ele disse: “Não fui eu, foi o gato. Ele pulou... etc.” Sua mãe logo percebeu que era uma mentira. Estava muito zangada e o puniu. Como? (Deixamos à criança o cuidado de fixar, ela mesma, a sanção).
- b) IDEM. Mas desta vez sua mãe não o puniu. Apenas explicou-lhe que não era certo dizer mentiras. “Se eu lhe dissesse mentiras, você não acharia bonito. Se você me pedisse o doce que está no armário e eu lhe respondesse que não há mais, quando ainda há, você não acharia certo. É a mesma coisa quando você me diz mentiras. Isso me aborrece”.

Alguns dias depois, os dois meninos brincavam novamente sozinhos em suas cozinhas. Desta vez, brincavam com fósforo. Quando a mãe deles voltou, um dos dois meninos mentiu mais uma vez, e disse que não brincou com os fósforos. O outro disse logo o que fez. A questão feita às crianças foi: Qual não mentiu mais, aquele que foi punido por causa da xícara ou aquele ao qual somente foi explicado?

Aqui, mais uma vez, as crianças menores, de seis e sete anos, tenderam a considerar importante a punição, como KAL, de seis anos “*Aquele que a mãe puniu bem disse a verdade*”. (PIAGET, 1994, p. 172)

As crianças maiores, de oito a doze anos, em geral, aceitam a punição como uma forma de a criança não repetir o erro, porém, acreditam que a conversa dos pais com a criança, explicando-lhe porque não deve cometer tal atitude, é mais eficaz, como mostra a resposta de CLA, de nove anos, ao ser questionada se vale mais punir as crianças ou explicar, responde: “*Explicar*” e continua “*Porque não fazem mais depois*”. (PIAGET, 1994, p. 174)

Os resultados mostraram que para as crianças menores, embora seja possível encontrar este pensamento em crianças de todas as idades e até mesmo em adultos, dependendo das relações sociais vivenciadas, a sanção é justa e eficaz, e é tanto mais justa quanto mais severa, sendo ela eficaz no sentido de que a criança punida saberá cumprir seu dever mais do que a outra, que não foi punida. Nas crianças maiores, foi observada outra reação: acreditam que a repreensão e a explicação são suficientes para que a criança não repita mais a mesma falta.

A justiça retributiva, que se define pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, apresenta dois tipos de reação e de sanção: as sanções expiatórias, que são arbitrárias e não apresentam relação entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado, e as sanções de

reciprocidade, onde há uma relação entre a falta e a punição, as quais podem ser classificadas em seis tipos, indo das mais às menos severas. A pesquisa demonstrou que o segundo tipo tende a dominar o primeiro, embora possa existir representantes de todas as idades em ambos e que esta evolução se dá em função da evolução geral do respeito unilateral para o respeito mútuo.

4.2.2 A responsabilidade coletiva e comunicável

Neste momento da pesquisa de Piaget, a questão que direcionou as histórias e as perguntas buscava saber se a solidariedade do grupo poderia tornar coletiva a responsabilidade sobre determinadas atitudes de um integrante do grupo. Para isto, foram apresentadas às crianças grupos de histórias que contemplam três situações: 1ª O adulto pune o grupo todo pela falta de um ou dois, sem procurar analisar as culpabilidades individuais; 2ª O adulto tenta buscar o culpado, mas este não se denuncia, assim como o grupo também não o faz; 3ª O adulto tenta encontrar o culpado, mas este não se denuncia e o grupo ignora quem seja. Em todas as histórias, o adulto desconhece, parcial ou totalmente, o responsável pela atitude considerada errada e comunica que se este não se acusar ou não for acusado pelo grupo, todos serão punidos. As respostas levam a saber se a criança considera justo punir um grupo inteiro quando o culpado é desconhecido pelo adulto

A história abaixo contempla a primeira situação:

“Uma mãe proibiu a seus três filhos de brincar com a tesoura, em sua ausência. Mas, quando ela saiu, o primeiro disse: ‘E se brincássemos com a tesoura?’ O segundo foi logo procurar jornais para poder recortá-los. O terceiro disse: ‘Não, mamãe proibiu. Eu não mexerei na tesoura!’. Quando a mãe voltou, viu no chão todos os pedaços de jornal recortados. Compreendeu que mexeram na tesoura e puniu os três filhos”. (PIAGET, 1994, p. 181)

A questão a ser respondida era se a mãe fora justa em punir as três crianças, sem antes perguntar a cada uma delas o que havia acontecido. Tanto para os maiores, quanto para os menores a punição igualitária dada a todos do grupo é injusta, pois acreditam que cada um deva ser punido por aquilo que fez e não o grupo todo em função de algum ou alguns. Percebe-se que, na situação em questão, as crianças demonstraram-se desprovidas de responsabilidade coletiva.

A história seguinte representa a segunda situação, onde o adulto tenta buscar o culpado, mas este não se denuncia, assim como o grupo também não o faz.

“Saindo da escola todos os meninos de uma classe foram brincar na rua, arremessando-se bolas de neve. Um dos meninos atirando sua bola muito longe, quebrou uma vidraça. Um homem saiu da casa e perguntou quem foi. Como ninguém respondeu, foi queixar-se ao professor. No dia seguinte, o professor perguntou à classe quem quebrara a vidraça. Mas, novamente, ninguém falou nada. O culpado disse que não fora ele e os outros não quiseram denunciar”. (PIAGET, 1994, p. 181)

É possível perceber, através das respostas das crianças ao serem perguntadas sobre o que deveria fazer o professor, que se estabelece no interior do grupo uma solidariedade superior àquela vivenciada na história da situação anterior, ou seja, à solidariedade natural se acrescenta uma solidariedade desejada e aceita por todos. Resta saber se, nestas condições, a criança admitirá a responsabilidade coletiva. As respostas das crianças mostram, independentemente da idade, que algumas consideraram importante punir o grupo todo, como SCRIB, de nove anos, respondendo que o professor deveria “*punir toda a classe, porque ninguém quis dizer*” (PIAGET, 1994, p. 184) e outras crianças julgaram que ninguém deveria ser punido, tal como HOT, de sete anos, quando diz que “*o mais justo é não punir ninguém, porque não se sabe quem o cometeu*”. (PIAGET, 1994, p. 181)

Dentro desta aparente homogeneidade, porém, foi possível distinguir tipos de reação bem diferentes: as crianças menores acreditam que é importante punir a todos, porque cada um é individualmente culpado por não dizer quem cometeu a falta e denunciá-lo seria um dever para com o adulto em questão. Aqui se identifica a necessidade que a criança menor tem de que uma falta acarrete numa sanção e, punindo todos, a justiça está respeitada. As crianças maiores consideram que todos devem ser punidos, já que decidiram ser solidários àquele que cometeu a falta. Há neste comportamento uma espécie de responsabilidade coletiva, desejada pelos indivíduos e não obrigatória em si. Para as crianças de idade intermediária, ninguém deve ser punido, tanto porque não está certo não contar, quanto porque não se conhece o culpado. Enquanto para os pequenos, do primeiro tipo, toda falta deve ser punida, para as crianças dos dois últimos tipos citados, uma sanção exercida contra inocentes é muito mais injusta que a impunidade do culpado.

Uma das histórias que contemplam a terceira situação, ou seja, aquela onde o adulto tenta encontrar o culpado, mas este não se denuncia e o grupo ignora quem seja, é a seguinte:

“Alguns meninos atiravam bola de neve contra um muro. Permitiram-lhes fazê-lo, mas com a condição de não lançá-las muito alto, porque bem acima havia uma janela e poderiam quebrar os vidros. Os meninos brincaram direito, salvo um que era um pouco desajeitado e tinha dificuldades para lançar bem as bolas. Então, sem que o vissem, apanhou uma pedra e colocou neve em volta para fazer uma bola bem dura. Depois lançou-a e ela subiu tão alto que

caiu na janela, quebrou os vidros e entrou no quarto. Quando o pai voltou, viu o que acontecera. Ele mesmo encontrou a pedra com a neve derretida sobre o soalho. Então zangou-se e perguntou quem fizera aquilo. Mas aquele que tinha feito disse que não fora ele e os outros também, pois não sabiam quem colocara uma pedra em sua bola de neve”. (PIAGET, 1994, p. 181)

Perguntados se o pai deveria punir a todos ou ninguém, as respostas dadas pelas crianças permitiram observar resultados idênticos ao grupo anterior, inseridos na segunda situação.

Como resultado final desta etapa da pesquisa, é possível perceber que não foi encontrado, em nenhuma das três situações, um juízo de responsabilidade coletiva.

4.2.3 A “justiça imanente”

Esta etapa da pesquisa visa saber se a criança acredita que há uma justiça imanente, ou seja, se acidentes sofridos após desobedecer uma ordem adulta, possam estar relacionados a uma possível sanção de algo maior, como castigo, como se as coisas pudessem castigar, já que estes não foram estipulados pelo adulto.

A história a seguir foi usada por Piaget (1994, p. 193):

“Um menino desobedeceu à mãe. Um dia em que lhe fora proibido, pegou a tesoura. Mas colocou-a no lugar, antes da volta da mãe e ela não viu nada. No dia seguinte, ele foi passear e atravessar um riacho por uma pequena ponte. Acontece que a madeira estava podre. Quebrou-se, e, crac!, ele caiu na água”.

Perguntadas por que ele caíra na água e se teria caído mesmo assim se não tivesse desobedecido sua mãe, as respostas das crianças mostram que as menores de seis anos, em sua maioria acreditam haver uma justiça imanente, tal como responde CHR, de seis anos a primeira pergunta, dizendo “*Foi Deus que fez isso, porque ele mexeu na tesoura*” (PIAGET, 1994, p. 194), e BOE, de oito anos, quando responde a segunda pergunta afirmando que “*Não, não teria caído na água porque nada teria feito*” (PIAGET, 1994, p.194).

Entre os maiores, de onze e doze anos, apenas um terço parece acreditar na existência desta. Havendo ainda dois grupos intermediários, de sete-oito anos e de nove-dez anos, a pesquisa mostra que, em geral, esta crença, a da justiça imanente, diminui com a idade, como mostra GROS, de nove anos, que responde as duas perguntas assim, respectivamente: “*Porque a madeira estava estragada*” e “*Sim, teria caído assim mesmo: a madeira estava estragada*” (PIAGET, 1994, p. 194).

Diante disto, era importante investigar como nasce e desaparece esta crença na justiça imanente nas coisas. Piaget (1994, p. 197) afirma que: “Podemos hesitar entre três soluções quanto a este problema da origem. Ou a crença na justiça imanente é inata no indivíduo, ou resulta diretamente do ensinamento dos pais, ou ainda é um produto indireto da coação adulta (produto em que colabora, por consequência, o pensamento da criança sob sua dupla natureza intelectual e moral)”.

Destas três, a primeira parece bem pouco provável. A segunda, no entanto, contempla uma boa dose de verdade e a terceira também parece ter uma parcela de verdade. Segundo o autor, esta crença, a da justiça imanente, provém de uma transferência às coisas dos sentimentos adquiridos sob a influência da coação adulta e perde força a medida que a criança cresce, o que parece acontecer durante a vivência, onde certas experiências morais orientarão a criança para uma ou outra direção.

4.2.4 Justiça retributiva e justiça distributiva

A pesquisa, neste momento, se propõe a abordar os efeitos positivos da cooperação no campo da justiça e para tal, analisa os possíveis conflitos entre a justiça distributiva ou igualitária e a justiça retributiva, valendo-se de três histórias, onde a primeira não aborda nenhuma falta em particular cometida pela criança, a segunda contempla faltas sem grande importância e sanções leves e uma terceira que faz referência a uma sanção que pode parecer muito severa à criança. As respostas das crianças às perguntas que se referiam às três histórias mostraram que, independente das variações nas histórias, como foi exposto acima, o pensamento da criança é o mesmo, ou seja, seguem o mesmo raciocínio. Sendo assim, será citada abaixo apenas uma das histórias utilizadas por Piaget (1994, p. 201) nesta etapa:

“Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. Gostava mais daquela que obedecia e dava-lhe os maiores pedaços de doce”.

A pesquisa preocupou-se em questionar as crianças se era justo ou não favorecer a criança bem comportada, já que esta é uma sanção bastante usada pelo adulto, tanto no meio familiar quanto escolar.

As respostas das crianças, em geral, mostram que a idade de nove anos é o ponto crítico do conflito entre a igualdade e a sanção, podendo ser possível dizer que até esta idade, de nove anos, a criança daria prioridade para a sanção, considerando-a mais justa, como se pode ver na resposta de VER, de oito anos, quando afirma que “*ela fez bem em recompensar a*

que é obediente”. (PIAGET, 1994, p. 201) e que após esta idade, a criança consideraria a igualdade como a atitude mais justa, como responde THÉ, de dez anos: *“Ela deveria dar pedaços iguais às duas”* e continua, *“Porque as duas eram suas filhas, devia gostar das duas igualmente”* (PIAGET, 1994, p. 202). Mas, embora as respostas das crianças, em sua maioria, levem a esta conclusão, a mesma não pode ser generalizada, já que em todas as idades apareceram julgamentos tanto a favor das sanções quanto da igualdade, o que pode ser explicado pela multiplicidade de influências que criança sofre em sua convivência com os adultos: uma criança acostumada a um ambiente com regras rígidas, onde recebe punição em altas doses, admite por mais tempo que a sanção prevaleça sobre a igualdade; já uma criança acostumada a um ambiente onde a educação é calcada no exemplo, tende a desenvolver a ideia de igualdade um pouco mais cedo.

As respostas ainda permitem constatar que a atitude das crianças que defendem a retribuição (sanção) é bastante diferente daquela das crianças que reivindicam a igualdade completa. As primeiras não se preocupam em compreender o contexto psicológico, tratando o ato e a sanção como objetos de igual valia, o que as faz insensíveis às nuances humanas da situação. As segundas, com tendências igualitárias, mostram uma compreensão moral singularmente mais sutil, pois procuram compreender a situação interiormente, utilizando-se de experiências vivenciadas ou observadas por ela própria. Sendo assim, é cada vez mais próprio opor a cooperação à coação. Segundo Piaget (1994, p.204):

Numa palavra, podemos, desde já, supor que as crianças que colocam a justiça retributiva acima da justiça distributiva são aquelas que seguem o ponto de vista da coação adulta, enquanto as que preferem a igualdade à sanção são aquelas às quais as relações entre crianças (ou mais raramente as relações de respeito mútuo entre adultos e crianças) levaram à melhor compreensão das situações psicológicas e a julgar segundo um novo tipo de normas sociais”.

Para concluir esta etapa, é apropriado dizer que, em geral, nos casos de conflito entre a justiça retributiva e distributiva, os pequenos dão ênfase à sanção e os maiores à igualdade. A necessidade de igualdade também sofre variações de acordo com a evolução da idade e parece ser cada vez mais enfatizada, tendo em vista o desenvolvimento moral e as relações estabelecidas entre as crianças, principalmente as relações de cooperação.

4.2.5 Igualdade e autoridade

Este ponto da pesquisa visa saber sob que forma e em que relações com a idade se apresentam os possíveis conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade. As histórias utilizadas contemplam situações onde a necessidade de igualdade entra em choque com o fato da autoridade, representada aqui, por uma ordem. Uma das histórias utilizadas por Piaget (1994, p.210) foi:

“Uma mãe pediu ao filho e à filha para ajudá-la um pouco no trabalho doméstico, numa tarde de quinta-feira, porque estava cansada. A menina devia enxugar a louça e o menino ir procurar lenha. Mas eis que o menino (ou a menina) foi brincar na rua. Então a mãe disse ao outro para fazer todo o trabalho”.

Caberia às crianças responderem se uma das crianças da história deveria ou não fazer todo o serviço, se seria justo uma única fazer todo o serviço, e se esta deveria discordar da mãe, caso ela obrigasse um deles a fazer todo o serviço.

Após os interrogatórios Piaget pode observar quatro tipos de respostas: um grupo de crianças considera justa a ordem do adulto e não distingue o que é justo e o que, simplesmente, está de acordo com a ordem do adulto ou com a lei da obediência, tal como HEP, de sete anos que diz: “*Era justo, porque a mãe mandara*”. (PIAGET, 1994, p. 211)

Um segundo grupo acha a ordem injusta, mas defende a obediência, acreditando na soberania da regra da obediência sobre a justiça. O que as difere daquelas do primeiro grupo é que estas conseguem diferenciar a justiça da obediência, como se pode ver na resposta de DÉD, de sete anos: “*Ela deveria ir, porque sua mãe mandou*” e, perguntado se isso era justo, continua: “*Não, porque o outro deveria ir*”. (PIAGET, 1994, p. 213)

O terceiro grupo acredita que a ordem é injusta e prefere a justiça ao invés da obediência. Isto se evidencia a partir de respostas como a de LAN, de sete anos, o qual afirma que “*não devia fazê-lo, porque a menina saiu e não era justo*” (PIAGET, 1994, p. 213) e de SCHN, de doze anos, ao dizer: “*ela não deveria fazê-lo. Não é justo que ela trabalhe o dobro e o outro nada*”. (PIAGET, 1994, p. 214)

Por fim, um quarto grupo, o qual acha a ordem injusta e acredita não ser obrigatória a obediência passiva, mas que acabam cedendo ao adulto por gentileza ou para evitar discussões ou revoltas. Um exemplo disto é a resposta de CHAP, de doze anos. Quando perguntado se uma das crianças deveria, a pedido da mãe, fazer o serviço da outra que saíra, logo afirma: “*Isto depende de seu caráter. Se gosta de sua mãe, ele o fará senão, não; fará como a irmã, para não trabalhar mais que ela*”. (PIAGET, 1994, p. 214)

Estes dois últimos grupos se igualam no que se refere à autonomia atribuída ao sentimento de justiça. Com isto, a pesquisa não quer dizer que uma criança tenha, obrigatória e sucessivamente, os tipos de reações citadas. Definitivamente não, isto vai depender, em grande parte do caráter da criança e da educação recebida.

A análise das respostas dadas por todas as crianças entrevistadas, no entanto, permite distinguir três etapas no desenvolvimento da justiça distributiva em relação com a autoridade adulta. Na primeira etapa, a justiça retributiva prevalece sobre a igualdade e a justiça não é diferenciada da autoridade das leis. Sendo assim, é justo que o adulto dê as regras, cobre a obediência a elas e puna àqueles que não as obedecem. Esta fase se caracteriza pela ausência da justiça distributiva, pois esta última implica certa autonomia e libertação relativa à autoridade adulta. Na segunda etapa, há um desenvolvimento do igualitarismo e este passa a prevalecer sobre qualquer outra consideração. Conforme Piaget (1994, p. 215). , “A justiça distributiva opõe-se, assim, em caso de conflitos, à obediência, à sanção e mesmo, muito frequentemente, às razões mais sutis que serão invocadas durante um terceiro período”.

A terceira etapa acontece bem mais tarde e nela, o igualitarismo simples é substituído por uma noção mais apurada de justiça, chamada de equidade pelo autor, a qual “consiste em nunca definir a igualdade sem considerar a situação particular de cada um”. (PIAGET, 1994, p. 214).

A equidade está inserida nas justiças retributiva e distributiva da seguinte forma, segundo este autor:

No campo da justiça retributiva, a equidade consiste em determinar as circunstâncias atenuantes, e vimos anteriormente que esta consideração intervém bem tarde nos juízos da criança. No campo da justiça distributiva, a equidade consiste em considerar as circunstâncias de idade, dos serviços anteriores etc., numa palavra, a matizar o igualitarismo. (PIAGET, 1994, p. 216)

Concluindo esta etapa, é apropriado dizer que a justiça igualitária vai se desenvolver com a idade, à medida que a criança passa por situações em que se submete à autoridade adulta e vivencia a solidariedade entre seus pares, crianças, tendo esta última um peso maior no desenvolvimento da justiça igualitária.

4.2.6 Justiça entre crianças

Tendo em mente que a noção de justiça distributiva e das formas evoluídas da justiça retributiva se desenvolve, principalmente, a partir das relações entre as crianças, a pesquisa também se propunha a verificar como a criança concebe a justiça entre os colegas. Para tal, dois pontos foram levados em consideração: as sanções entre as crianças e o igualitarismo.

A pesquisa nesta etapa intencionava analisar se as sanções aplicadas pelas crianças a seus pares são de mesma natureza daquelas aplicadas a elas pelos adultos. Os resultados vão mostrar que não, pois a sanção aplicada pelo adulto a uma criança provoca na mesma ideias de expiação, ou seja, de que o punido deve sofrer as consequências dos seus atos, notando-se a forte presença da autoridade. Nas sanções aplicadas entre crianças a autoridade não se faz presente, a não ser no caso de irmãos mais velhos sobre os irmãos caçulas, e podem ser incluídas nas chamadas sanções por reciprocidade, que são consideradas justas à medida que aumentam a solidariedade e a necessidade de igualdade entre as crianças. Para tais conclusões, Piaget incluiu os dados coletados por outra pesquisadora, sobre o mesmo tema, a Srta Rambert¹.

A partir dos dados da referida pesquisadora e dos dados coletados por Piaget, foi possível distinguir duas classes de sanções entre crianças, estando na primeira classe as sanções coletivas mais ou menos codificadas, essencialmente identificadas no jogo, quando um dos jogadores deixa de cumprir uma regra usual e que costumam ser do tipo das sanções por reciprocidade e na segunda as sanções particulares, que surgem ao acaso, quando os maus procedimentos de uns desencadeiam a vingança de outros, sendo esta vingança submetida a regras que a tornam legítima.

É importante notar que as noções de justiça e de solidariedade se desenvolvem mutuamente na criança, em função da idade mental e a respeito disso, Piaget (1994, p. 235) conclui:

Primeiramente, no campo da justiça retributiva, a reciprocidade se afirma com a idade: revidar os golpes parece vilão aos pequenos, porque é proibido pela lei adulta, mas isto parece justo aos maiores, precisamente enquanto este modo de justiça retributiva funciona independentemente do adulto e faz predominar a ‘sanção por reciprocidade’ sobre a ‘sanção expiatória’. Em segundo lugar, a necessidade de igualdade aumenta com a idade. “Enfim, certos traços de solidariedade, como não trapacear nem mentir entre crianças, desenvolvem-se juntamente com as tendências anteriores”.

¹ Diretora do Instituto de Crianças-Problema de Romainmotier, Suíça.

Para finalizar a pesquisa a respeito da noção de justiça, foram examinadas as respostas das crianças ao darem exemplos, conforme lhes foi solicitado, de assimilação do que não é justo (injusto) com o que é proibido. Seguem algumas respostas dos exemplos, dadas pelas crianças em Piaget (1994, p.235): aos sete anos identificam injusto como “*brigar*”, “*desobedecer*” e “*chorar por nada*”, aos oito anos identificam como “*dizer mentiras*” e “*roubar*”. Também foram analisados exemplos de desigualdade, dados pelas crianças, que podem ser identificados por algumas respostas selecionadas: aos seis anos dizem “*dar um doce grande para um e um pequeno para outro*” e aos doze dizem “*um árbitro que toma partido de um grupo*”. (PIAGET, 1994, p. 236)

Estas respostas, reunidas ao restante da pesquisa de Piaget, permitiu concluir, que existem três grandes períodos no desenvolvimento da justiça na criança quando se fala de estágios na vida moral.

O primeiro período se estende até sete-oito anos de idade, em média. É um estágio onde a criança não diferencia as noções de justo e injusto das noções de dever e de desobediência. Neste, a justiça está subordinada a autoridade adulta, sendo justo tudo aquilo que está de acordo com as ordens impostas pela autoridade adulta. O segundo período compreende a idade entre oito e onze anos mais ou menos. Neste estágio há um desenvolvimento progressivo da autonomia e a criança passa a priorizar a igualdade em detrimento da autoridade. O terceiro período tem início por volta dos onze-doze anos, aproximadamente, o qual dá início ao sentimento de equidade, onde, acima dos direitos iguais de cada um está a situação particular de cada um.

Pode-se concluir, a partir do que foi exposto aqui com relação à pesquisa de Piaget, que a influência do adulto, ou da autoridade adulta, talvez constitua um momento necessário na evolução moral da criança, mas não é decisivo. O senso de justiça somente se desenvolve quando a cooperação e o respeito mútuo entre as crianças também se desenvolvem, passando a estarem presentes, inclusive, na relação da criança com o adulto.

5 A NOSSA PESQUISA: O JULGAMENTO MORAL NA CRIANÇA E AS QUESTÕES SÓCIO-AMBIENTAIS

Sabe-se que a cultura, de cada lugar e de cada tempo, atua no comportamento das pessoas, na maneira de agir e de educar as crianças. Refazer a pesquisa de Piaget tem por objetivo conhecer o julgamento de crianças que residem em Rio Grande, especificamente no bairro América, cujas condições se identificam com aquelas das crianças entrevistadas por ele, no que se refere à idade, à classe social e à organização familiar, relativos aos desajeitamentos e ao roubo, à mentira, à mentira e aos dois respeitos, ao problema da sanção e da justiça retributiva, à responsabilidade coletiva e comunicável, à justiça imanente, à justiça retributiva e justiça distributiva, à igualdade e autoridade, à justiça entre crianças e assim, verificar se as respostas das mesmas nos levam a julgamentos morais iguais ou diferentes daqueles descobertos-postulados por Piaget em sua pesquisa. Além destes, nossa pesquisa também preocupou-se em identificar como estas crianças julgam as questões sócio-ambientais e como percebem-aplicam ou não, implicitamente, as três normas fundamentais da ética desveladas por Velasco.

A pesquisa restringiu-se a um grupo de crianças, moradoras no bairro América e estudantes da Escola Municipal Sant'Ana, ambos já devidamente qualificados neste texto, e por este motivo, não tem a pretensão de generalizar seus dados para toda a população rio-grandina. O que se pretendia era verificar se havia ainda uma tendência das crianças em responder seguindo os mesmos padrões descobertos-postulados pela pesquisa de Piaget. A partir dos dados coletados, se poderia pensar na possibilidade de se desenvolver com as crianças uma proposta de educação ambiental ecomunitarista, na educação formal.

Nas entrevistas com as crianças foram usadas todas as histórias e questões contempladas pela pesquisa de Piaget, com as alterações necessárias, além das histórias pensadas pelos pesquisadores, relativas às três normas fundamentais da ética. Sendo assim, tal como em Piaget, deu-se início a pesquisa, buscando em cada criança entrevistada a definição que a mesma atribui às palavras punição e castigo, bem como quem ela acredita ser responsável pela aplicação destes e a quem devem ser aplicados. Todas as crianças, das diferentes idades embora com diferentes respostas, como se pode observar a seguir, entendem punição como um castigo recebido por cometer algum erro, atribuídos às crianças por um adulto.

Questionados sobre o significado da palavra punição e sobre os motivos que podem levar a uma punição, S.P.P (6 anos), responde: *“Porque pode fazer alguma coisa mal, ou pode mentir, ou pode bater, pode falar coisas que são erradas”*. Para S. C. A. (12 anos) *“É quando ficamos sem alguma coisa, de castigo, quando nossa mãe tira alguma coisa da gente”*.

Ao serem questionados sobre quem costuma aplicar punições, todos atribuíram a tarefa a um adulto, a maioria atribui aos seus pais, principalmente à mãe. Apenas uma criança citou a professora. S.P.P (6 anos) *“Meu pai e minha mãe”*; E. R. S. C. (7 anos) *“A mãe”*; R. R. T. (8 anos) *“Os adultos”*; G. F. L. (9 anos) *“A professora, nossas mães”*; E. S. (10 anos) *“As pessoas mais velhas do que tu”*; F. V. C. A. (11 anos) *“As mães”*; S. C. A. (12 anos) *“Nossa mãe e o pai”*.

Como já foi mencionado anteriormente, a responsabilidade objetiva é um produto da coação moral adulta, das formas mais primitivas do respeito unilateral. Esta leva a criança a julgar um ato como certo ou errado, bom ou ruim, a partir do tamanho do prejuízo material causado por ele, sem levar em consideração as intenções nele contidas. Para que se pudesse avaliar a responsabilidade objetiva nas crianças, a pesquisa se utilizou de histórias que envolviam os desajeitamentos, o roubo e a mentira. Caberia então às crianças, julgarem os atos cometidos por crianças em histórias que envolviam estes comportamentos.

Os pares de histórias utilizados são geralmente em número de três ou quatro, para cada um dos itens analisados, mas tomaremos aqui, no texto apenas um dos pares de cada item, preferencialmente aquele que foi citado no referencial teórico como exemplo na pesquisa de Piaget, para que se possa, inicialmente, fazer uma comparação entre as respostas dadas pelas crianças da Suíça, por volta dos anos trinta e as de hoje, ano de 2013, cidade de Rio Grande.

Começa-se analisando as respostas das crianças às perguntas que visavam conhecer o pensamento das mesmas ao julgarem comportamentos relativos ao desajeitamento e ao roubo. Um dos pares de histórias usado para os desajeitamentos foi o seguinte:

- a) Um menino chamado João está em seu quarto. É chamado para jantar e entre na cozinha para comer. Atrás da porta há uma cadeira com quinze xícaras, mas João não sabe que há tudo isto atrás da porta. Ele entra, a porta bate na bandeja e, bumba! As quinze xícaras caem no chão e quebram.
- b) Era uma vez um menino chamado Henrique. Num dia em que sua mãe estava ausente, foi pegar doces no armário. Ele subiu numa cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele não pode alcançá-los para comer. Tentou novamente e esbarrou numa xícara. A xícara caiu e quebrou.

As respostas das crianças demonstram que todas, dentro desta faixa etária, dos seis aos doze anos, compreendem que o prejuízo material expresso na história foi gerado em situações diferentes, porém até os oito anos de idade há oscilações nas respostas quando se pergunta à criança qual dos dois é mais culpado e o motivo pelo qual considera um ou outro o mais culpado, como se pode ver nas respostas de E.R.S. C. (7 anos) que diz ser “*O Henrique*” o mais culpado, “*Porque ele foi fazer arte*”. R.R.T (8 anos), portanto, mais velha do que E.R.S. julga dizendo “*Acho que o João tem mais culpa*” e perguntado por que pensa assim, responde: “*Ele quebrou muitas*”. Nas crianças entre nove e doze anos não há esta oscilação e todas julgam ser o segundo o mais culpado, observando a intenção que houve por trás do prejuízo material. G.F.L. (9 anos), por exemplo, ao ser perguntado por que julga Henrique o mais culpado, afirma “*Porque ele não deveria ter pegado os doces*”, assim como S.C.A (12 anos) que tem outra resposta, mas que também identifica a intenção, a qual responde “*Porque ele foi fazer arte*”.

As respostas mostram que, embora a criança perceba que a intenção com a qual se comete os desajeitamentos são diferentes, os menores têm uma tendência a considerarem como maiores culpados aqueles cujos desajeitamentos causaram um prejuízo material maior, o que, provavelmente, como concluiu Piaget, está relacionado à maneira como o adulto reage aos desajeitamentos da criança. Sendo os maiores menos suscetíveis à coação adulta, conseguem julgar levando em consideração não o prejuízo material causado com o desajeitamento e sim a intenção que os levou a cometê-lo.

A seguir, um dos pares de histórias usado para conhecer o julgamento das crianças relativo ao roubo:

- a) André encontra um amigo muito pobre e esse menino lhe diz que não havia almoçado naquele dia, porque na sua casa não havia nada para comer. Então, André entra numa padaria, mas como não tem dinheiro, aproveita o momento em que a moça do balcão está de costas para roubar um pãozinho. André sai correndo da padaria e dá o pãozinho para o menino pobre.
- b) Marina entra numa loja e vê sobre o balcão uma linda pulseira e acha que ela combinaria muito com sua roupa. Como não tem dinheiro, Marina aproveita um momento em que a vendedora está de costas para roubar a pulseira e foge logo em seguida.

Tal como acontece no caso dos desajeitamentos, até os oito anos a criança ainda tem dificuldade em considerar a intenção que há por trás do ato cometido na hora de julgar o comportamento, embora tenham consciência da mesma. Sendo assim, as três crianças entrevistadas, uma de cada idade entre seis e oito anos, acreditam que ambos são culpados, ou

seja, centram-se na falta cometida. Após, dos nove aos dez anos, onde também se entrevistou uma criança de cada idade, a maioria, levou em consideração a intenção que motivou o roubo, como nos indica a resposta de G.F.L. (nove anos) que ao ser perguntado se haveria uma criança mais culpada que a outra nas duas referidas histórias diz “*A segunda tem mais culpa*” e ao ser questionada sobre o motivo que a levou a considerar desta forma, responde *O primeiro foi por uma coisa boa, a segunda não*”. Uma das crianças, F.V.C.A (11 anos), respondeu a primeira pergunta, julgando se haveria um mais culpado que o outro, dizendo “*Igual*”.

No que se refere aos desajeitamentos e ao roubo, a pesquisa mostra que até a idade de oito anos, embora haja uma oscilação, a maioria acredita que a punição deva ser dada de acordo com o estrago maior. A partir dos nove anos, a criança acredita que os desajeitamentos e o roubo só devem ser punidos se cometidos por estarem fazendo alguma coisa errada, ou seja, levam em consideração a intenção que motivou a atitude, independente do prejuízo material gerado por ela. Isso nos leva a concluir que a responsabilidade objetiva diminui com a idade, confirmando as conclusões de Piaget.

Nos julgamentos relativos à mentira, primeiramente, buscou-se na criança seu conceito de mentira. Faz-se necessário saber se a criança entende que mentir é trair conscientemente e intencionalmente a verdade. O objetivo da pesquisa relativa à mentira é, então, analisar a maneira pela qual a criança julga e avalia a mentira, a responsabilidade em função do conteúdo das mentiras e da responsabilidade em função das consequências materiais resultantes delas.

Ao serem questionadas a respeito do conceito atribuem à palavra mentira, ao ato de mentir, as respostas foram variadas, mas em todas estavam contidas a noção de que mentir é faltar com a verdade. Chama atenção a resposta de uma das crianças, F. V. C. A. (11 anos), a qual atribui o sentido de faltar com a verdade, mas justificando-a por uma boa intenção: “*Mentira é quando uma pessoa quer fazer a outra feliz e não pode contar a verdade, ela fala uma mentira só para não prejudicar*”. A conclusão a que se chega, relativa ao conceito de mentira, onde as crianças desde os seis anos dão à palavra mentira o sentido correto, difere um pouco da conclusão a que Piaget chegou, onde em sua pesquisa as crianças demonstraram que o conceito evolui com a idade, ou seja, a criança vai tomando uma consciência maior e mais autônoma a respeito da mentira e é somente a partir dos dez, onze anos que passa a

atribuir a ela a definição correta, ou seja, a de que mentir é trair a verdade, intencional e conscientemente.

As histórias relativas ao ato de mentir retratam diferentes motivos para o mesmo, sendo a mentira contada pela criança algumas vezes justificada pela preguiça, pela intenção de agradar aos adultos, por uma impressão, por um desejo, por teimosia, por incerteza ou intencionalmente.

O par de histórias escolhida aqui contempla a preguiça e um desejo, onde ambos vão motivar a mentira em duas crianças:

- a) Um menino brincava em seu quarto. Sua mãe veio lhe pedir para que desse um recado para uma pessoa que morava próximo a sua casa. Mas o menino não estava com vontade de sair de casa e, então, respondeu à mãe que não poderia ir porque seus pés estavam doendo. Mas não era verdade, porque ele não tinha nenhuma dor nos pés.
- b) Um menino tinha uma vontade grande de passear de carro, mas ninguém jamais o tinha convidado. Um dia viu seu vizinho num belo um belo carro na rua e queria poder passear nele, mas sabia que não poderia pedir isto a ele. Quando chegou em casa, contou à mãe que o vizinho o havia convidado para dar um pequeno passeio de carro. Mas isto não era verdade: ele havia inventado esta história.

A análise das respostas dadas pelas crianças às questões oriundas de histórias que envolviam situações de mentiras, com diferentes intenções, demonstra que, em geral, a maioria das crianças considera que a mentira é incorreta, independente da intenção que levou à mentira, e que ela se torna mais grave principalmente por prejudicar um adulto, tal como mostra E.S. (10 anos) que toma a segunda como a mentira pior, justificando “*ele não devia mentir que o vizinho convidou aí, quando a mãe for lá, ela vai ter vergonha*”, ou porque este adulto acreditou na mentira como em E.R.S.C (7 anos), que ao ser questionada sobre qual dos dois meninos teria dito a mentira pior, julga ser “*O do carro*” e perguntada sobre o motivo que a leva a julgar assim, responde “*Porque a mãe dele acreditou*”.

Como a intenção das mentiras apresentadas são variadas, as respostas das crianças menores, de seis a oito anos, apresentaram certa oscilação, provavelmente porque não conseguiram captar e considerar a intenção em todas, porém, nas histórias em que a intenção da mentira fica clara, todas as crianças, de seis a doze anos, salientaram que a pior mentira foi aquela com a intenção de prejudicar outra pessoa, ou seja, aquela dita com este propósito.

Piaget, em sua pesquisa, conclui que a responsabilidade objetiva vai, aos poucos, sendo substituída pela responsabilidade subjetiva, que tende a estar mais presente na criança a partir dos dez anos de idade. Para estes, contrário aos pequenos, uma mentira é considerada

tanto mais grave, quanto menos visível ou aparente. Entre oito e nove anos de idade, as respostas podem oscilar, entre a responsabilidade objetiva e a subjetiva, de acordo com as vivências de cada criança. A nossa pesquisa, no entanto, mostra que, estando a intenção do mentiroso clara e inteligível para a criança, desde os seis anos esta já tende a julgar levando em conta a intenção que motivou a mentira, percebendo-a como a mais grave.

Nos julgamentos relativos à mentira e os dois respeitos, primeiramente, se procurou saber das crianças algumas concepções relativas às mentiras destinadas aos adultos e a outras crianças. Ao serem perguntadas por que não se deve dizer mentiras, as respostas das crianças entre seis e nove anos ficaram em torno de que é um ato feio ou errado como segue: R. R. T. (8 anos) *“Porque isso é feio”*; G. F. L. (9 anos) *“Porque é errado”*. A partir dos dez anos, as respostas demonstram que a criança, além de considerar uma atitude errada, também se preocupa com as consequências da mentira para si e para os outros aos quais se mente. Percebe-se isso nas falas de E. S. (10 anos) *“Porque a gente vai estar indicando coisas erradas para as pessoas, mentiras, coisas que não existem”*; de F. V. C. A. (11 anos) *“Porque quando a gente vai dizer uma mentira, a pessoa acredita, mas quando é verdade, a pessoa não vai mais acreditar, porque pensa que é mentira”* e de S. C. A. (12 anos): *“Porque é muito feio e se a gente falar a verdade vai ser melhor, porque se a gente não falar para nossa mãe a verdade ou para quem for, ela sempre vai acabar sabendo e vai ser pior”*.

O pensamento das crianças com relação à punição, aquela que é dada pelos adultos como consequência do ato de mentir, é praticamente uma unanimidade nas mesmas, ou seja, os entrevistados dizem que quando se diz mentiras, se é punido, com uma única exceção, F. V. C. A. (11 anos) que diz *“A pessoa acredita”*, demonstrando preocupar-se somente com a consequência da mentira para o outro. Caso não houvesse punição, foram questionados se assim poderiam dizer mentiras e as respostas também foram homogêneas, em geral, com exceção de S. C. A. (12 anos) que responde *“Acho que sim”*, evidenciando que esta acredita que se poderia dizer mentiras caso não houvesse punição. Os demais são unânimes em dizer que mesmo que não haja punição, igualmente não se pode dizer mentiras.

Todas as crianças consideram errado mentir para outras crianças, justificando que poderiam perder a amizade deles, pois poderiam ficar magoados, outros salientando que não se deve mentir nunca, independente de para quem seja.

Questionados se seria a mesma coisa mentir para uma criança e para um adulto, as respostas divergem um pouco: S.P.P (6 anos) diz *“Também é errado”*; E. R. S. C. (7 anos)

responde “*Não*”; R. R. T. (8 anos) fala que “*Não pode mentir para nenhum*”; G. F. L. (9 anos) afirma que “*Não*”, E. S. (10 anos) julga que não, justificando “*Não, os adultos vão te punir e as criança, não, as crianças vão acreditar mais*”, F. V. C. A. (11 anos) também responde “*Não*” e S. C. A. (12 anos) diz “*O adulto vai descobrir com maior facilidade*”.

É possível concluir que a maioria acredita que uma mentira dirigida a um adulto é mais grave do que dirigida a uma outra criança. As crianças de seis, sete, dez e doze justificaram que é pior mentir para o adulto, pois este pode punir. Mas houve outras respostas que demonstram que não é apenas a punição que regula o ato de mentir. Acreditando que mentir para o adulto é pior que mentir para a criança e perguntados por que, algumas crianças não tiveram a punição como foco principal ou aparente. São elas R. R. T. (8 anos) que responde “*Porque isso é feio*” e G. F. L. (9 anos) que diz “*Porque adulto é mais velho*”. Uma única criança, a qual acredita que não é a mesma coisa mentir para o adulto ou para a criança, mas que não há porque mentir, nem para um, nem para outro, respondeu foi F. V. C. A. (11 anos), a qual respondeu “*Porque o adulto a gente tem que estar falando a verdade e para os colegas, não tem motivos para falar mentiras*”.

As conclusões relativas às concepções a respeito da mentira para a criança entre seis e doze anos que se pode obter com a nossa pesquisa estão próximas, mas não em consonância total, com aquelas obtidas por Piaget, o qual, como já foi colocado anteriormente, concluiu que estas passam por um progresso no sentido da reciprocidade, seguindo três etapas distintas: “A mentira é, inicialmente, vilã, porque é objeto de punição, e, se suprimíssemos as punições, seria permitida. Em seguida, a mentira é vilã em si, e, se suprimíssemos as punições, permaneceria como tal. Finalmente, a mentira é vilã, porque se opõe à confiança e a afeição mútuas” (PIAGET, p. 137).

As respostas das crianças de sete, oito e nove anos, entrevistadas em nossa pesquisa, demonstram não seguir fielmente o que foi encontrado por Piaget, pois estas já mencionam que mentir aos amigos poderia causar um prejuízo a eles e ao sentimento de amizade que os une e talvez isto se dê pelo fato de que as crianças hoje, geralmente, possuem um círculo maior de amizades e encontros frequentes com seus pares, favorecendo o vínculo e, conseqüentemente, as relações de cooperação.

Nos julgamentos relativos ao problema da sanção e da justiça retributiva, o objetivo do estudo é determinar a partir de que idade a solidariedade se torna eficaz. As perguntas e respostas dadas oportunizam uma análise da solidariedade infantil e de seus conflitos com a

autoridade adulta, no caso da denúncia. Também foi necessário ligar ao estudo da noção de justiça, uma análise dos julgamentos das crianças em relação às sanções.

A justiça retributiva, que se define, como já foi mencionado anteriormente, pela proporcionalidade entre o ato e a sanção, apresenta dois tipos de reação e de sanção: as sanções expiatórias, que são arbitrárias e não apresentam relação entre o conteúdo da sanção e o ato sancionado, e as sanções de reciprocidade, onde há uma relação entre a falta e a punição, as quais podem ser classificadas em seis tipos, indo das mais às menos severas. A pesquisa de Piaget, assim como a nossa, mostra que o segundo tipo tende a dominar o primeiro, embora se possa ter representantes de todas as idades em ambos e esta evolução se dá em função da evolução geral do respeito unilateral para o respeito mútuo.

Inicialmente, foram apresentados pares de histórias que contemplavam diferentes sanções, para que elas as avaliassem, apontando quais consideravam mais justas. Em outros pares de histórias, onde numa a criança é punida por um erro cometido e noutra os pais se contentam em somente repreendê-las, explicando as consequências de seus atos, propiciaram saber se a criança acredita que a punição é justa e eficaz. Para isto, analisando os pares de histórias, tiveram que responder quais crianças estariam mais propensas a repetir o erro, e quais teriam aprendido a lição, de acordo com a atitude dos pais. Segue uma das histórias:

Um menino brincava em seu quarto numa tarde. Seu pai somente lhe pedira para não jogar bola, para não quebrar os vidros da janela. O pai saiu e o menino tirou a bola do armário começando a jogar, dentro do quarto. De repente, a bola atingiu o vidro e o quebrou. Quando o pai voltou e viu o que tinha acontecido, pensou em três punições para o menino: 1ª Deixar o vidro quebrado alguns dias (e, então, como era inverno, menino não poderia brincar no seu quarto); 2ª Fazer com que o menino pagasse pelo vidro, com sua mesada; 3ª Não deixá-lo brincar com seus brinquedos por uma semana?

Nesta etapa da pesquisa, os resultados encontrados por Piaget mostraram que para as crianças menores, embora se possa encontrar este pensamento em crianças de todas as idades e até mesmo em adultos dependendo das relações sociais vivenciadas, a sanção é justa e eficaz, e é tanto mais justa quanto mais severa, sendo ela eficaz no sentido de que a criança punida saberá cumprir seu dever mais do que a outra, que não foi punida. Nas crianças maiores, foi observada outra reação: acreditam que a repreensão e a explicação são suficientes para que a criança não repita mais a mesma falta. A punição tal como é vista para os primeiros, é inútil para estes últimos, que consideram como justas somente as sanções que exigem uma restituição ou que fazem o culpado suportar as consequências de sua falta.

Em nossa pesquisa não foi possível perceber esta evolução. A necessidade da punição ou da explicação aparece de forma aleatória nas diferentes idades, como se pode constatar nas respostas de R.R.T (8 anos): “*Ele quebrou, ele vai ter que pagar*”; de E.S. (10 anos): “*Ele não iria mais jogar e veria como era ruim, assim, não iria mais jogar bola dentro do quarto*” e de F.V.C.A (11 anos): “*Porque ele tinha que aprender a lição*”.

Também foram elencadas questões que buscavam saber da criança para que serve punir um erro e para que serve explicar os motivos pelos quais determinado erro não deve ser cometido novamente. Foi possível concluir que todas as crianças acreditam na necessidade da punição para que não haja mais repetição do erro.

As mais velhas, de dez a doze anos, consideram que além da punição, também é preciso explicar, para que a criança compreenda bem os motivos pelos quais não deve tornar a repetir o erro, como mostra as respostas de F.V.C.A (11 anos) que ao ser questionada se, estando ela no lugar do menino, acharia mais justo que lhe punissem ou apenas lhe explicassem que o ato é errado, responde “*Que me punissem*”. Também lhe foi perguntado se voltaria a cometer o erro caso apenas lhe tivessem explicado ao que afirma “*Não*”. Insistindo, ainda lhe foi questionado se sendo punida teria voltado a repetir o erro ao que responde “*Também não*”.

Ao se tratar dos julgamentos relativos à responsabilidade coletiva e comunicável a questão que direcionou as histórias e as questões foi saber se a criança considera justo punir um grupo inteiro quando o culpado é desconhecido pelo adulto. As histórias selecionadas, igualmente como na pesquisa realizada por Piaget, contemplam três situações diferentes, que envolvem um coletivo.

Na primeira situação o adulto pune todas as crianças envolvidas, sem preocupar-se em, primeiramente, ouvir os envolvidos e assim saber se todos haviam cometido a falta. Abaixo, a história que representou esta situação:

Uma mãe proibiu a seus três filhos de brincar com a tesoura, em sua ausência. Mas, quando ela saiu, o primeiro disse: “E se brincássemos com a tesoura?” O segundo foi logo procurar jornais para recortá-los. O terceiro disse: “Não, mamãe proibiu. Eu não mexerei na tesoura!”. Quando a mãe voltou, viu no chão todos os pedaços de jornal recortados. Compreendeu que mexeram na tesoura e puniu os três filhos.

Analisando as respostas das crianças, quando perguntadas se sabendo a verdade a mãe deveria punir a todos ou somente àqueles que usaram a tesoura, percebe-se que, com exceção da criança de seis anos que acredita que a mãe deve punir a todos, mesmo que soubesse o que

realmente havia acontecido, os demais acreditam que devem ser punidos apenas aqueles que usaram a tesoura.

A segunda situação traz um adulto que procura o culpado em um determinado grupo, o qual não se denuncia e o grupo, embora saiba quem cometeu a falta, também não o denuncia. Segue a história:

Saindo da escola, todos os meninos de uma turma foram brincar na rua, jogando-se torrões de terra. Um dos meninos, atirando o torrão muito longe, quebrou o vidro de uma casa. Um homem saiu da casa e perguntou quem havia quebrado seu vidro. Como ninguém assumiu a culpa, o homem entrou na escola e fez queixa ao diretor. No dia seguinte, o diretor foi até a sala daquela turma e perguntou quem havia quebrado o vidro da casa. Novamente, ninguém falou nada. O culpado falou que não fora ele e os outros não quiseram dizer que havia sido ele, realmente.

Neste caso, a maioria das crianças concorda quando afirmam que todos deveriam ser punidos, já que ninguém quis denunciar quem cometeu o erro, como se pode evidenciar nas respostas de S.P.P. (6 anos) *“Dar castigo para todos”* e de S.C.A (12 anos) *“Todos”* e justificam dizendo, respectivamente, *“Porque se ele der castigo para todos, o outro vai confessar que foi ele”* e *“Porque ele não sabe quem é”*.

Ao serem perguntadas por que a turma não teria denunciado o culpado, as respostas direcionam-se para um senso de solidariedade, como mostram as respostas de S.P.P (6 anos) *“Porque um ajuda o outro. Por isso ninguém contou”*; G.F.L. (9 anos) *“Porque senão, aquele guri não seria mais amigo deles, não iria mais brincar com eles”*; F.V.C.A (11 anos) *“Porque eles eram muito amigos”*. Porém, quando colocados na situação, ou seja, considerando-os parte da turma e perguntados se achariam justo serem punidos sem terem cometido o erro, as respostas evidenciam que a maioria não considera justo, com exceção de S.P.P (6 anos) que diz : *“Não gostaria, mas eu tenho que ficar”* e de F.V.C.A (11 anos) que afirma *“Acharia”*.

A terceira situação envolve um grupo onde um dos integrantes comete uma falta sem que os demais vejam e o adulto tenta encontrar o culpado. A história usada foi a seguinte:

Alguns meninos atiravam bolinhas de borracha contra um muro da casa de um deles. Permitiram-lhes fazer isto, mas com a condição de não jogar acima do muro, pois acima do muro havia uma janela e poderiam quebrar os vidros dela. Os meninos brincaram direito, menos um deles, que era um pouco desajeitado e tinha dificuldades para jogar a bola no lugar certo. Este menino, sem que o vissem, rasgou uma pequena parte da bola e colocou uma pedra dentro, para ele ficar mais forte. Depois disto, jogou a bola tão alto que passou do muro, quebrando os vidros da janela, entrando no quarto do dono da casa. Quando o dono da casa chegou, viu o que tinha acontecido e viu a bolinha com a pedra dentro. Ele ficou zangado e perguntou aos meninos quem havia quebrado o vidro com aquela bolinha, que tinha uma pedra dentro. O menino que tinha

feito, disse que não havia sido ele e os outros também se disseram inocentes. E também não sabiam quem era o culpado.

As respostas encontradas nas perguntas referentes a esta história são iguais as dadas pelas crianças na história anterior, tanto quando se pergunta se é justo ou injusto punir todo o grupo pela falta de um, quanto ao se questionar se sendo eles integrantes deste grupo achariam justo ou injusto serem punidos pela falta de outro.

É possível perceber como resultado de nossa pesquisa que, assim como na de Piaget, não foi encontrado, em nenhuma das três situações, um juízo de responsabilidade coletiva, ou seja, não há nestas crianças, com vista em seus julgamentos, um comportamento que indique uma solidariedade coletiva, a qual poderia tornar coletiva a responsabilidade sobre determinadas atitudes de um integrante do grupo

Nos julgamentos relativos à justiça imanente, a pesquisa visa saber se a criança acredita que há uma justiça imanente, ou seja, se acidentes sofridos após desobedecer uma ordem adulta, possam estar relacionados a uma possível sanção de algo maior, como um castigo, como se as coisas pudessem castigar, já que estes não foram estipulados pelo adulto.

A história utilizada aqui foi:

Um menino desobedeceu sua mãe. Um dia, ela lhe proibiu de pegar a tesoura e ele a pegou, mas depois guardou-a, antes que a mãe chegasse em casa e ela não ficou sabendo que ele havia brincado com a tesoura. No dia seguinte, ele estava passeando e foi atravessar um riacho usando uma ponte de madeira. A madeira da ponte estava podre e se quebrou, quando o menino passou por ela. Ele caiu na água.

Na pesquisa de Piaget, as respostas das crianças mostram que os menores de seis anos, em sua maioria, acreditam haver uma justiça imanente. Os maiores, entre onze e doze anos, apenas um terço parece acreditar na existência desta. Havendo ainda dois grupos intermediários, de sete-oito anos e de 9-10 anos, a pesquisa mostra que, em geral, esta crença, a da justiça imanente, diminui com a idade.

Em nossa pesquisa, as respostas das crianças demonstram que apenas os menores, de seis a oito anos acreditam que haja uma relação entre uma desobediência e um acidente acontecido posterior a esta. S.P.P. (seis anos) e E.R.S.C. (sete anos) acreditam que a sanção venha de Deus, dando as seguintes respostas, respectivamente, ao serem perguntados por que o menino caíra na água: *“Porque eu acho que ele pegou a tesoura e não era para pegar a tesoura, então aconteceu uma coisa que o Deus fez, isso daí”* e *“Deus fez isso porque ele (o menino) é errado*. Esta crença, como Piaget já afirmou, é uma crença incutida nas crianças

pelos pais, através da coação adulta. Incluímos aqui que os adultos em geral têm este hábito, o de inculcar na criança a crença na justiça imanente e estes adultos podem estar em outras instituições, que não só a família. Pode-se citar a escola e a igreja como exemplos.

As crianças maiores, de nove a doze anos, ao serem perguntadas se a criança teria caído na água igualmente se não tivesse desobedecido a mãe, acreditam não haver relação entre o acidente e a desobediência cometida pela criança, como se vê na resposta de E.S. (10 anos) “*Acho que não teria nenhuma influência*” e de F.V.C.A. (11 anos) “*Porque a madeira estava bem velhinha, estava quase quebrando, por isso que ele caiu*”.

Os resultados da nossa pesquisa levam a crer, igualmente como na conclusão a que chegou Piaget, que a crença em uma justiça imanente tende a diminuir na criança com o avanço em sua idade cronológica, tal como diminui o realismo moral, oriundo da coação adulta.

No que se refere aos julgamentos relativos à justiça retributiva e justiça distributiva a pesquisa preocupou-se em questionar as crianças se seria justo ou não favorecer a criança bem comportada.

Para isso, uma das histórias utilizadas foi a seguinte:

Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. A mãe gostava mais daquela que era obediente e por isto, sempre lhe dava os maiores pedaços de doce.

Dá-se início à entrevista perguntando-se às crianças se a atitude da mãe em beneficiar a mais obediente seria correta. As respostas demonstram que as crianças, em sua maioria, acreditam que a atitude da mãe é injusta. G.F.L. (9 anos) foi a única criança a responder que sim, que seria justo, o qual justifica dizendo “*Porque ela se comporta mais*”. Porém, ao ser questionado sobre como agiria se estivesse no lugar da mãe, afirma que não beneficiaria a mais comportada, que agiria de igual maneira com ambas, a comportada e a desobediente, como mostram suas respostas: “*Daria iguais*” e justificando, “*Porque eu amo as duas*”.

É interessante notar que a atitude do adulto de favorecimento em função do comportamento de uma criança em relação ao de outra, como mostra a história, foi interpretado pelas crianças, em sua maioria, como portadora de um sentimento maior do adulto por aquela a qual favorece, por ser mais obediente. Percebe-se essa associação em várias respostas, como em R.R.T. (8 anos) que responde “*Não*”, ao ser perguntado se a atitude da mãe seria justa e complementa, quando solicitado a justificar sua resposta, dizendo “*Acho melhor gostar das duas*”. E.S. (10 anos) também é um exemplo disso e ao responder as

mesmas perguntas diz “*Acho que não*”, justificando “*Acho que o amor da mãe deveria ser dividido entre as duas filhas*”, assim como F.V.C.A. (11 anos) que responde às perguntas dizendo “*Não*” e complementando, “*Ela tem que gostar das duas*”.

Uma resposta bastante interessante é a de S.P.P. (6 anos), a qual mesmo sendo bem pequena, aborda certo senso de solidariedade de uma criança para com a outra, ao afirmar que a mãe não foi justa e justifica dizendo “*Porque uma gosta mais da outra, então a outra fica, como é o nome mesmo? Triste. Daí se uma fica triste, a outra também. Melhor então dar para as duas, que não para uma*”.

Pode-se concluir esta etapa dizendo que a necessidade da igualdade foi superior a necessidade da punição, para as crianças entrevistadas, o que difere um pouco dos resultados de Piaget, os quais mostraram que a necessidade da sanção vai aos poucos sendo substituída pela igualdade, com o avançar da idade. Esta necessidade de buscar a igualdade desde cedo evidenciada em nossa pesquisa, talvez possa se dar em consequência de as crianças frequentarem a escola cada vez mais cedo e por isso, vivenciarem mais cedo as relações de cooperação com seus pares. Além disso, também se pode pensar que a relação do adulto com a criança, embora raramente se constitua numa relação de respeito mútuo, como Piaget definiu, tem hoje se mostrado mais aberta ao diálogo, sendo importante mencionar que há também casos de omissão do adulto no que se refere ao papel de educar os filhos, deixando que eles próprios tomem todo tipo de decisão, mesmo que ainda muito pequenos. Em alguns casos, não há nem mesmo a coação do adulto sobre a criança, estando esta última, principalmente em zonas mais pobres, formando suas regras morais e sociais pelo convívio com colegas e vizinhos. Não é raro se ver na escola na qual se realizou a pesquisa, adultos que não levam as crianças para a escola, não as auxiliam nas tarefas escolares, nem cuidam adequadamente da higiene e da alimentação das mesmas alegando, quando responsabilizados pela escola e outros órgãos, que a criança não quis.

Nos julgamentos relativos à igualdade e autoridade, a pesquisa visa saber sob que forma e em que relações com a idade se apresentam os possíveis conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade. As histórias utilizadas contemplam situações onde a necessidade de igualdade entra em choque com o fato da autoridade, representada aqui, por uma ordem. Nesta etapa da pesquisa, foram utilizadas quatro histórias. A seguir, uma delas:

Uma mãe pediu ao filho e à filha para ajudá-la um pouco no trabalho doméstico, numa tarde de quinta-feira, porque estava cansada. A menina devia secar e guardar a louça e o menino varrer o pátio. Ao invés de varrer o pátio, o menino foi jogar bola no

campinho próximo a casa. A mãe, vendo que o menino tinha saído, pediu à filha que fizesse todo o serviço, o dela e o do irmão.

Perguntados se foi justa a atitude da mãe em pedir que a menina fizesse o serviço dos dois, as crianças a partir dos sete anos responderam que não e, ao justificarem por que não concordam com a atitude da mãe, deram respostas como a de E.R.S.C (7 anos) *“Porque ela tinha que falar para ele de novo”*, de E.S. (10 anos) *“Acho que a mãe deveria ter pedido para a menina ir chamar o irmão para ele fazer as suas responsabilidades”* e de S.C.A (12 anos) *“Porque o menino estava jogando, brincando e ela estava trabalhando”*

As respostas das crianças entrevistadas demonstraram que as mesmas discordam facilmente da atitude de autoridade do adulto em questão, atribuindo maior valor ao senso de igualdade. A criança de seis anos, S.P.P., apenas em duas das quatro histórias, não questiona a autoridade do adulto, respondendo no caso da história acima, que a mãe fora justa em sua atitude, justificando *“Porque que ele saiu, acho que ele não vai voltar agora, porque se ele não voltar agora, vai deixar o pátio todo bagunçado”*. Nas demais, já dá respostas que evidenciam certo senso de igualdade.

Parece-nos com estes resultados, que a coação adulta, mesmo na criança de seis anos, já que esta oscila entre a justiça retributiva e a igualdade, não interfere com tanta intensidade no julgamento da criança. Este resultado difere, de maneira significativa, dos resultados encontrados na pesquisa de Piaget, onde aparece um desenvolvimento gradativo, da justiça retributiva a defesa da igualdade, no período que compreende as idades entre seis e doze anos.

No que se refere aos julgamentos relativos à justiça entre crianças, a pesquisa objetiva verificar como a criança concebe a justiça entre os colegas. Para tal, dois pontos precisam ser levados em consideração: as sanções entre as crianças e o igualitarismo. Questionados sobre o que seria trapacear no jogo, todas as crianças demonstram bom entendimento e não consideram uma atitude correta, principalmente porque entendem que isto ou desagradaria o colega ou deixaria o jogo sem graça, como demonstra S.C.A (12 anos) ao justificar por que trapacear não é correto, ao que responde: *“Porque um jogo é um jogo e a gente tem que saber perder e ganhar”*.

A história que segue foi usada em nossa pesquisa e evidencia uma situação onde uma das crianças envolvidas não é tratada com igualdade no grupo:

Alguns meninos jogam bola junto, no pátio. Quando a bola sai do pátio e vai parar na rua, um dos meninos vai, por sua conta, buscá-la várias vezes. Nas vezes seguintes, só pedem para ele ir buscar a bola.

Todas as crianças entrevistadas dentro da faixa etária definida, de seis a doze anos, manifestaram-se contra a atitude do grupo, salientando que é importante dividir as funções entre os participantes das brincadeiras. Ao justificarem suas respostas, no entanto, pode-se notar que as crianças menores, entre seis e oito anos, embora defendam a ideia da igualdade, ainda não a assimilam corretamente, ou seja, não a defendem como um direito. Isto pode ser percebido através das respostas que deram ao serem perguntados se seria justo ser sempre a mesma criança a pegar a bola. Todos afirmam que não, porém, ao serem perguntados por que consideram uma atitude injusta, justificam sem incluir a igualdade, notando-se a presença de uma autoridade heterônima: S.P.P. (6 anos) *“Porque um vai, o mesmo vai, o mesmo vai, depois ele se cansa”*; E.R.S.C (7 anos) *“Porque assim ele fica cansado, mas eles obrigam ele a pegar”*; R.R.T (8 anos) *“Porque indo só ele, vai ficar cansado de ir lá e voltar, ir lá e voltar, ir lá e voltar”*.

As crianças maiores já evidenciam em suas respostas a noção da igualdade, afirmando igualmente como as primeiras que a atitude de ir sempre o mesmo é errada, porém, suas justificativas contemplam um senso de justiça igualitária, como demonstram G.F.L. (9 anos) *“Cada vez vai um”*, F.V.C.A (11 anos): *“Porque se ele já foi, tem que ir um de cada vez”* e S.C.A. (12 anos) *“Porque os outros também têm que ir, porque eles também estavam jogando”*.

Estes resultados, provavelmente evidenciem o que Piaget já havia concluído, ou seja, que a idade mental da criança influencia no desenvolvimento das noções de justiça e de solidariedade.

Saindo das histórias e questões de Piaget, mas ainda abordando o julgamento moral na criança, a pesquisa a partir deste momento busca saber se crianças rio-grandinas julgam questões sócio-ambientais e se aplicam ou não, implicitamente, as três normas fundamentais da ética desveladas por Velasco. Para tanto, foram usadas pares de histórias e questões elaboradas pelos pesquisadores, nas quais algumas questões sócio-ambientais poderiam ser abordadas evidenciando ou não, a partir das respostas dadas pelas crianças, a aplicação implícita das três normas fundamentais da ética. Manteve-se o mesmo grupo de crianças, dentro da faixa de seis a doze anos de idade.

A obrigação de se buscar a liberdade individual constitui a primeira norma fundamental da ética e aqui a preocupação foi saber da criança se a ordem do adulto interfere na liberdade de decisão da mesma. Para isso, fez-se uso do par de histórias abaixo:

- a) O menino João mora com os pais numa casa próxima a um rio. Seus pais saem para trabalhar e dizem a João que não saia de casa de jeito nenhum. Começa uma chuva forte e a água do rio sobe, chegando perto da sua casa. João ficou em casa, até os pais voltarem.
- b) O menino Pedro mora com os pais numa casa próxima a um rio. Seus pais saem para trabalhar e dizem a João que não saia de casa de jeito nenhum. Começa uma chuva forte e a água do rio sobe, chegando perto da sua casa. Pedro, então, saiu de casa e correu para a casa dos avós, que ficava mais afastada do rio.

Como se pretendia saber se a criança consegue discernir o que é melhor para si independente da ordem do adulto, ou seja, se a criança exerce ou não a liberdade individual de decisão, através de questionamentos relativos às referidas histórias, foi importante levar cada um dos entrevistados a questionar a atitude das crianças do par de histórias, buscando saber dos mesmos qual das duas teria agido da maneira mais correta. As respostas mostram que somente a criança de doze anos consegue analisar a situação em tudo que a envolvia, ou seja, da ordem dada ao sentimento da criança envolvida, como nos mostra sua resposta: S.C.A. (12 anos) *“Eu acho que o Pedro”*, o que justifica dizendo: *“Porque a casa estava alagando”*. As demais idades consideraram que obedecer aos pais seria o mais importante, deixando isto muito claro, como evidenciam suas justificativas: S.P.P. (6 anos) *“Porque ele fez certo. Nem que a água chegasse ali, ele não deveria estar com medo”*; F.V.C.A (11 anos) *“Porque ele obedeceu”*. A criança de nove anos, G.F.L., embora também diga que a obediência seria o correto, justifica de maneira um pouco diferente, analisando ambas as histórias, pensa no sentimento dos pais quando estes chegassem em casa e não encontrassem o filho, dizendo que a correta seria a atitude da primeira criança, a que obedeceu, *“Porque o segundo, se os pais dele não acharem ele, vão ficar preocupados”*.

Estes resultados mostram que as crianças entrevistadas de seis a onze anos ainda julgam a partir de uma moral heterônoma, externa a eles, ou seja, aquela que determina a resposta, a ação a partir de um dever que parte de uma ordem dada por um adulto, concluindo-se que o exercício da liberdade individual não está presente nos menores, a qual irá se constituir gradativamente, com a maturidade, de acordo com o avanço da idade.

A segunda norma fundamental da ética contempla questões relacionadas a busca do consenso numa tomada de decisão que envolve um coletivo. Pretende-se saber até que idade a

criança julga a partir de um respeito cego às regras e quando dá início a noção de que pode mudá-las, a partir de um consenso, ao qual poderá chegar ao refazer as regras com os demais envolvidos na situação. Primeiramente se pediu que a criança nomeasse a brincadeira que mais gosta de brincar com seus amigos. Era necessário que fosse uma brincadeira coletiva. A segunda pergunta buscava saber se a criança acredita ser possível mudar ou não as regras daquela brincadeira. A maioria das crianças, independente da idade, considera que as regras não podem ser mudadas, como se evidencia nas respostas de S.P.P (6 anos) “*Tem que ser tudo igual*” e S.C.A. (12 anos) “*Acho que não*”. Duas das crianças entrevistadas consideram ser possível mudar as regras, como mostram suas respostas: G.F.L. (9 anos) “*Acho que podem mudar*” e E.S. (10 anos) “*Acho que pode, porque não se está jogando um jogo oficial, é de brincadeira*”.

Para tentar buscar ainda maior conhecimento sobre o consenso, foi perguntado àquelas crianças que acreditam na possibilidade de mudança das regras, se as mudariam sozinhas ou juntamente com os colegas. G.F.L. (9 anos) responde: “*Conversaria com meus amigos*” e E.S. (10 anos): “*Eu iria conversar com meus amigos*”.

Para as crianças que julgam não ser possível mudar as regras do jogo, a pergunta sofreu uma alteração: se pudesse mudar as regras, você mudaria as regras desta brincadeira sozinho ou em acordo com seus amigos e amigas? Com exceção de S.P.P. (6 anos), a qual responde “*Eu não mudaria as regras*”, as demais afirmam que mudariam com os colegas.

Uma possível conclusão aqui é que não se pode falar de uma evolução, no que tange as idades contempladas pela pesquisa, quanto a manutenção ou mudança nas regras de jogos e brincadeiras, pois existem respostas de todo tipo, nas diferentes idades. A criança de seis anos foi a única que realmente sente a impossibilidade de mudança em tais regras.

Para se obter conhecimento a respeito do julgamento das crianças relativo a terceira e última norma fundamental da ética, que vai contemplar a preservação-regeneração de uma natureza saudável do ponto de vista produtivo, ou como melhor define Velasco, “*uma natureza saudável para o trabalho, que é uma condição para a sobrevivência do ser humano*” (2003, p.19), as histórias envolveram questões que incluíam a saúde humana, a saúde do animal e a natureza não-animada (Terra e água). Abaixo as histórias usadas, para cada um destes, respectivamente:

Par de histórias I: Saúde humana

a) O menino Rogério bateu em Carlos. Carlos revidou, batendo em Rogério também.

- b) O menino Rogério bateu em Mateus. Mateus lhe disse que isto era muito feio e que não era comportamento de amigo.

Par de histórias II: Saúde do animal

- a) Um menino chamado Tiago viu um pássaro muito colorido e o matou com uma pedrada para mostrá-lo aos seus amigos, que estavam ali perto.
- b) Um menino chamado Gabriel viu um pássaro muito colorido e chamou os amigos que estavam ali perto, para que corressem e pudessem vê-lo, antes que ele voasse.

Par de histórias III: Natureza não-animada (Terra)

- a) A menina Bruna comeu uma bala na rua e jogou o papel no chão.
- b) A menina Carolina comeu uma bala na rua e guardou o papel para jogá-lo na lixeira para papel.

Par de histórias IV: Natureza não animada (Água)

- a) Um menino chamado Júlio escovou os dentes e ficou brincando com a água da torneira, que ainda estava aberta.
- b) Um menino chamado Paulo escovou os dentes e fechou a torneira assim que terminou de escovar.

A Educação Ambiental, atualmente, faz parte do currículo de um grande número de escolas e questões ambientais como as que se está colocando costumam ser abordadas desde a Educação Infantil. Escolas e professores costumam trabalhar tais questões, algumas como regras impostas ou construídas com os alunos, como a separação dos resíduos sólidos, por exemplo, outras através de projetos, além de ser abordadas também como conteúdo propriamente dito, em outros casos. Assim sendo, é importante salientar aqui que muitas crianças possuem respostas prontas sobre estes temas e são capazes de julgar, aparentemente, de acordo com o que supõe esta norma fundamental da ética. Porém, tais respostas podem não estar embasadas numa liberdade individual, nem numa ação que revele um consenso, nem mesmo numa atitude consciente de preservação-regeneração da natureza. É possível que a criança esteja respondendo de acordo com aquilo que ouviu no contexto escolar a partir da fala de um adulto, ao qual ela julga dever obediência, pela sua condição de adulto, aquele que sabe, na visão da criança. Seria um exemplo da moral heterônoma em ação. É preciso estar ciente disto para que não se tenha uma interpretação ingênua dos dados.

O primeiro par de histórias destaca um menino que tem o hábito de bater nos colegas. Ele obtém de seus colegas duas reações diferentes, um que retribui a agressão e outro que tenta lhe explicar que tal atitude não é positiva. O comportamento de bater nos colegas é muito frequente nas crianças pequenas, principalmente nos meninos, pelo que se pode acompanhar nas escolas. Frequentemente as professoras são chamadas por eles para

resolverem estes conflitos e, geralmente, tentam acalmá-los com a seguinte frase: “Mas vocês são amiguinhos e esta não é uma atitude de amigos”. Talvez por isso, todas as crianças entrevistadas concordem, ao serem perguntadas sobre qual dos dois meninos agiu melhor, afirmando que a melhor atitude é a do Mateus, embora justifiquem isto de maneiras variadas, como se pode ver nas respostas de S.P.P. (6 anos) “*Porque ele disse que não era para bater no colega*”; E.R.S.C. (7 anos) “*Porque ele explicou*”; F.V.C.A (11 anos) “*Porque ele tem mais educação*”; S.C.A (12 anos) “*Porque a gente não paga o mal com o mal*”. Tomando-se apenas as respostas das crianças, desprezando-se o contexto, seria possível concluir que há uma preocupação com a saúde humana e que, implicitamente, a criança já estaria fazendo uso desta norma.

O segundo par de histórias traz dois meninos que tinham o mesmo objetivo, mostrar aos amigos, que estavam um pouco distante deles, um colorido pássaro. Ambos desejam que seus amigos vejam o pássaro e, para isso, um deles corre para chamar os amigos e o outro mata o pássaro. Novamente todos os entrevistados concordaram ao dizer que a atitude do menino Gabriel fora a mais correta. Levados a justificarem suas respostas, percebe-se que algumas delas estão centradas na regra somente, como no caso de E.S. (10 anos) “*Porque não pode matar o animal*” e E.R.S.C. (7 anos) que além da regra, “*Porque não pode matar o passarinho*”, complementa dizendo “*Passarinho é amigo*”. É somente na criança de doze anos (S.C.A.), no entanto, que se percebe uma avaliação mais subjetiva, autônoma ao responder: “*Porque não precisava matar*”. Neste par de histórias, a partir das respostas das crianças, foi possível perceber que, mesmo tomando a atitude correta, a criança está seguindo a regra, no caso das crianças menores. O entendimento maduro da ação surge com a maturidade da criança.

No terceiro par de histórias, aborda-se a questão dos resíduos sólidos. Nelas, duas meninas comem cada uma delas uma bala. Ao descartar o papel, uma o joga no chão e a outra o guarda até encontrar uma lixeira adequada para aquele tipo de resíduo. Como era de se esperar, já que este é um tema bastante abordado na família e na escola, embora em situações reais a maioria das crianças jogue no chão tal embalagem, e basta olhar o pátio após o recreio para que isto seja confirmado, as crianças entrevistadas foram unânimes em responder que a atitude mais correta foi da menina que guardou o papel para descartá-lo quando encontrasse uma lixeira adequada. Através das justificativas, as respostas denotam o quanto a moral heterônoma está presente nos menores, que repetem em suas respostas, frases prontas,

trabalhadas pelas professoras e pela mídia, sendo importante observar também que, até a data das entrevistas, no bairro onde moram não havia coleta seletiva dos resíduos secos. Pode-se ver isto na resposta de S.P.P. (6 anos) *“Porque ela tem que reciclar, para não deixar as coisas atiradas”* e de E.R.S.C. (7 anos) *“Ela agiu mais certo porque tem que reciclar”*. As crianças maiores julgam demonstrando maior autonomia, em suas falas. F.V.C.A (11 anos) diz *“Porque ela guardou e não sujou a rua”* e S.C.A (12 anos) *“Porque ela guardou para jogar no lixo”*. As idades intermediárias oscilam entre uma e outra.

O último par de histórias fala sobre dois meninos que, cada um em sua casa, está escovando os dentes. Um deles fecha a torneira assim que termina de escovar os dentes e o outro, ao terminar, continua com a torneira aberta, brincando com a água. Pedindo-se para que digam qual dos meninos teve a atitude mais correta, as respostas mostram, como na história anterior, que as crianças menores recorrem às frases prontas, tal como em R.R.T. (8 anos), ao justificar por que considera a atitude do menino Paulo a mais correta, *“Porque ele não brincou com a torneira aberta. Porque se brincasse, iria gastar toda a água do planeta”*. Nas maiores, percebe-se respostas mais subjetivas, como em F.V.C.A. (11 anos) que responde *“Porque ele não deixou a torneira ligada, gastando água”*.

É possível se pensar, a partir dos julgamentos realizados pelas crianças acerca das questões abordadas nas histórias, que as crianças menores, por estarem mais suscetíveis a coação adulta, tendem a julgar de acordo com o que lhe é passado por estes, o que fica evidente nas respostas prontas e frases feitas. Sendo assim, estas agem de acordo com a terceira norma fundamental da ética, porém ainda não de forma autônoma. Já as crianças maiores, parecem demonstrar maior autonomia em suas respostas, notando-se que nenhuma delas fez uso das frases feitas, adotadas por professores e pelos meios de comunicação, demonstrando, implicitamente, o uso da terceira norma fundamental da ética, de maneira mais consciente.

A pesquisa nos permite concluir que a criança com idade igual ou superior a doze anos está mais propícia e capacitada para a moral da cooperação, sem a qual não seria possível realizar julgamentos elaborados através da análise mais profunda dos fatos, na qual a criança consegue incluir o outro, suas intenções e particularidades. Isto favorece o desenvolvimento da reflexão e da conscientização, já que consegue inserir-se como membro de um grupo, pelo qual também se sente responsável.

Na maioria dos casos, tendo em vista as respostas das crianças, percebe-se que há em crianças rio-grandinas, na comunidade pesquisada, uma tendência a fazerem julgamentos morais dos tipos descobertos-postulados por Piaget a partir da realidade da Suíça dos anos 1930, com algumas ressalvas, como se demonstrou na análise das respostas das crianças que participaram de nossa pesquisa.

Conclui-se também que as crianças participantes de nossa pesquisa julgam as questões ambientais e que este julgamento se insere na mesma forma daqueles evidenciados por Piaget, observando a idade da criança. Quanto a percepção-aplicação, implícita, das três normas fundamentais da ética se pode evidenciar que as crianças, no que se refere a primeira e a segunda norma, respectivamente, a liberdade individual e a manutenção da liberdade na busca de consensos, seguem as mesmas formas encontradas por Piaget, ou seja, as crianças menores seguem a moral heterônoma e as maiores, a partir dos doze anos já denotam a presença da moral da cooperação, julgando de maneira mais autônoma. Com relação a terceira norma, embora todas as crianças entrevistadas tenham fornecido respostas que indicariam a aplicação da mesma, implicitamente, constata-se que as opiniões dos menores apenas reproduzem falas dos adultos, geralmente aquelas abordadas no ambiente escolar. Já os maiores fazem uso da mesma, implicitamente, com maior autonomia.

Importante salientar, assim como Piaget o fez, que a oscilação nas respostas de crianças de idade entre oito e dez-onze anos, às vezes na moral heterônoma, outras na moral da cooperação, é normal e está relacionada com a maneira como ela é tratada e educada pelos adultos.

A partir destes resultados, buscando-se possibilidades de desenvolvimento da EA ecomunitarista na educação formal, o capítulo seguinte oferece algumas reflexões acerca disso, tanto com crianças de idade superior, quanto inferior, aos doze anos de idade, marco, segundo Piaget e confirmado pelos resultados de nossa pesquisa, na passagem da moral heterônoma para a moral da cooperação.

6. O DESENVOLVIMENTO DA MORAL DA COOPERAÇÃO E DA ÉTICA DA ARGUMENTAÇÃO NOS ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO FORMAL: REFLEXÕES

A nossa escola, evidentemente, é burocrática e não uma escola participativa, de comunidade. É autoritária, mesmo que as pessoas que a compõem tenham uma concepção democrática da educação. Há, portanto, um conflito entre a estrutura escolar, que é autoritária, e a concepção democrática de muitos diretores e professores. (GADOTTI, 1985, p. 93)

Ao se buscar definições que possam diferenciar autoridade e autoritarismo, vai-se encontrar algumas em diferentes textos, mas indo-se direto a um dicionário da Língua Portuguesa, pode-se perceber que a diferença não está posta, fica por conta da interpretação de cada um. Aqui se vai tomar, com base na teoria de Paulo Freire, autoridade como a responsabilidade sobre algo ou alguém, ou seja, a autoridade dos pais em relação a proteção e educação de seus filhos, dos professores em relação ao processo de aprendizagem de seus alunos ou de um estudioso em relação a um conhecimento, por exemplo. Autoritarismo seria o uso desta responsabilidade, ou autoridade, como forma de manipulação daquilo ou daqueles por quem se é responsável.

Através das entrevistas, por se conhecer bem o meio familiar de cada uma das crianças, foi possível também estabelecer uma relação entre a maneira como a criança é educada pelos adultos em seu meio familiar e o tipo de julgamento moral que a mesma tende a fazer. Constatou-se que o julgamento daquelas crianças, de seis a doze anos, que são educadas com menos orientação do adulto é mais autônomo, ou seja, não está muito atrelado ao pensamento do adulto, independente de representar ou não uma conduta considerada ética. As crianças cujas famílias tendem à regras muito rígidas, sem diálogo ou possibilidade de negociação das regras, tendem a julgar de maneira idêntica a do adulto, porém sem que este julgamento represente uma consciência sobre seus próprios julgamentos. Crianças orientadas pelos adultos através do diálogo demonstraram uma responsabilidade social maior, porém seguindo os passos do adulto, geralmente, sem questioná-las.

Como já foi mencionado, no entanto, é praticamente impossível haver uma relação entre adultos e crianças onde não haja sobreposição de algum tipo de autoridade do adulto sobre a criança, já que cabe aos pais, ou responsáveis pelas mesmas, o dever de educá-las. Esta autoridade, no entanto, pode se manifestar de diversas formas e não somente naquela que é mais corriqueira, ou seja, o adulto manda e a criança obedece. Tal autoridade também pode ser exercida através das chantagens sentimentais, onde o adulto faz uso do amor e da estima

que a criança tem por ele, para conseguir que a mesma atenda suas ordens. Muito comum nos dias de hoje, com as separações conturbadas de alguns casais, são os jogos de manipulação de poder sobre a criança, onde esta passa a ser usada pelo adulto para que o mesmo atinja o outro adulto. Entram aqui as ameaças, geralmente passionais, que não seguem nenhuma regra moral e exigem determinados comportamentos da criança, com ênfase na satisfação emocional de um ou de ambos os adultos envolvidos.

Paulo Freire (1998, p.120) ao afirmar que ensinar exige liberdade e autoridade, diz:

“Uma das tarefas pedagógicas dos pais é deixar óbvio aos filhos que sua participação no processo de tomada de decisão deles não é uma intromissão, mas um dever até, desde que não pretendam assumir a missão de decidir por eles. A participação dos pais se deve dar, sobretudo, na análise, com os filhos, das consequências possíveis da decisão a ser tomada”.

A autoridade exercida pelo adulto, e aqui se inclui também a escola, na figura do professor, diretor e de todos os demais participantes deste espaço, provavelmente, seja mais positiva do que negativa, porém é necessário se pensar no tipo de autoridade, já que, como foi mencionado anteriormente, ela tem mais de uma forma de expressão. Sendo esta expressa de maneira que contemple a fala de Freire acima citada, que valorize na criança o potencial para o diálogo, em cada fase de seu desenvolvimento, e possibilite a vivência da cooperação, de acordo com a maturidade da mesma, a autoridade adulta pode favorecer a construção de um julgamento moral na criança menos heterônomo, desde cedo, já que a coação não será a base desta autoridade. A relação vivenciada entre o adulto e a criança gira em torno deste enfrentamento entre liberdade e autoridade e, o fim último deste enfrentamento deverá ser a autonomia.

Goulart (1983, p.60) afirma que “*a formação da consciência e dos sentimentos morais é um dos resultados da relação afetiva entre crianças e pais*”. Os laços afetivos da criança com os adultos, entretanto, não se restringem ao ambiente familiar. Eles se estendem a outros núcleos dos quais a criança participa, sendo a escola um deles, talvez o maior e mais significativo depois do ambiente familiar a influenciar na formação da criança. Com base nisso, é pertinente pensar que, não somente pelos conteúdos e aprendizados formais, mas também pelos laços afetivos e vivências, a escola contribui na formação da consciência e dos sentimentos morais na criança.

A escola, pela maneira como se organiza, burocrática e centrada na formação acadêmica, é um espaço em que a coação adulta está presente, e basta que qualquer um se

reporte a seu tempo de escola para que algum episódio desta seja facilmente lembrado. Nele estará, explícito ou implícito, a obediência cega às regras, a sobreposição do adulto sobre a criança, tendo como base a autoridade do adulto, pelo autoritarismo ou pelo vínculo afetivo que estabelece com a criança. Hoje, pela experiência de quem está ou tem filhos na escola, ou mesmo pelos noticiários da mídia, é possível se perceber que tal autoridade vem sendo cada vez mais desafiada. Os jovens, principalmente, negam-se a seguir regras, discutindo com professores e diretores, tendo naqueles familiares que os educam, pais ou responsáveis, atitudes de reforço para tais atitudes. Esta contestação da autoridade, no entanto, está longe de representar a autonomia ou a liberdade de quem contesta. Ela muitas vezes representa uma revolta ou até mesmo uma luta também pela autoridade, de maneira autoritária, o que Paulo Freire bem resumiu, em sua *Pedagogia do Oprimido*, ao dizer que, quando a educação não é libertadora, tornar-se opressor é o sonho do oprimido. A educação que se tem, na maneira como esta se organiza é, assim, uma maneira de desenvolver e promover a heteronomia. O que se está chamando nas escolas de inversão de valores e de desrespeito por parte de alunos e familiares para com as pessoas que ocupam os chamados “cargos de autoridade”, provavelmente, seja um momento crucial, onde velhos parâmetros já não são mais possíveis e a liberdade não pode se dar porque não há uma educação para a autonomia, dificultando assim o desenvolvimento e a expressão da mesma na maioria sujeitos, como afirma Freire (1987, p.30), quando alerta para a necessidade da busca de uma restauração da humanidade de opressores e oprimidos:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertam-se a si mesmos e aos opressores.

Num tempo em que muitas famílias têm cada vez menos tempo para acompanharem o desenvolvimento social, moral, intelectual e profissional das crianças e jovens, e outras se isentam, por incapacidade ou por viverem em condições que ferem e impedem a constituição e a vivência da cidadania, estas funções acabam por serem atribuídas à escola, aos profissionais que nela atuam. Certamente, educar as crianças e jovens não é função única da escola e sim uma função que deve e precisa ser compartilhada com as famílias, com a sociedade. Ciente disto, frequentemente, na escola onde se realizou a pesquisa, os pais ou

responsáveis pelas crianças são chamados a participarem de diferentes momentos, nos quais têm a oportunidade de dialogar com os profissionais a respeito do desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, de participarem de momentos de confraternização, de avaliação do trabalho realizado pela mesma, de pensar e sugerir propostas que envolvem toda a comunidade escolar, que vai além dos muros da escola. Mesmo assim, em alguns casos, é necessária também a intervenção de outros órgãos, que possuem o dever de garantir o direito da criança e do jovem a condições saudáveis de desenvolvimento moral, psicológico, emocional e até mesmo físico, no caso de famílias em situações de risco, de negligências múltiplas, geralmente, originadas por situação de pobreza extrema.

Educar crianças e jovens numa sociedade que prima pelo consumo, com uma mídia invasiva que, sustentada e a serviço do capital, incentiva comportamentos individualistas, o consumo exagerado de bens e serviços, bem como o descaso com a natureza humana e não-humana, não é tarefa fácil, nem para a família, nem para a escola. A escola reclama que os pais se eximiram de educar seus filhos e, em muitos casos isto é verdadeiro. Os pais, atribulados por uma jornada de trabalho intensa, atribuem à escola o dever de educar suas crianças, assim como a sociedade de um modo geral, inclusive governantes com seus planos e pactos voltados para a educação formal, os quais são discutidos em gabinetes, sem a participação dos envolvidos, obrigando a sociedade a acatar seus mandos e desmandos que tem fim último na manipulação de uma sociedade.

A mídia, voltada para o consumo de produtos e comportamentos, vem ocupando espaço cada vez maior na formação moral das crianças e jovens. Uma mídia que trabalha na perspectiva de uma “psicologia de massas maleáveis” (GUATTARI, 2001, p. 45) para atingir seus objetivos.

O incentivo ao individualismo e ao consumo irresponsável propagado pela grande mídia colabora com a desumanização do ser humano, levando-os a buscarem satisfação imediata de seus desejos e necessidades, sem a capacidade de se colocarem no lugar do outro e de refletirem sobre seus atos e a respeito das atitudes alheias, bem como das questões que envolvem o coletivo como, por exemplo, o uso de recursos naturais. Mídia esta que auxilia na disseminação da opressão e que, a serviço dos opressores, “espalha” o “pseudo-humanismo”, com o qual a máquina opressora manipula os oprimidos, através de uma falsa generosidade, reforçando a dependência deste último.

A escola por sua vez, também é espaço oprimido, dominado, na sociedade que se tem. Em muitas falácias de governantes, se ouve belos discursos acerca da autonomia das escolas, porém, na prática, a realidade é outra. A escola está atrelada a muitas regras e condições impostas o que, como já foi citado, a torna burocrática e autoritária, mesmo que isto contraste com posturas de diretores e professores, contrárias a estas formas de dominação. Apesar disto, a escola, mas não somente ela, talvez ainda seja um dos espaços mais propícios para a busca de novas formas de se pensar e de se agir no mundo. A escola é lugar, onde lugar é “tempo lugarizado [...] o movimento, a matéria” (MARANDOLA JR; WERTHER; OLIVEIRA, 2012, p. 5). Nela as ideias, as ações se materializam, num determinado tempo e espaço, histórico, temporal. “O lugar é a oportunidade do evento”. (SANTOS, 2008, p. 163)

A escola que ignorar ou abster-se da tarefa de promover a libertação e a humanização, também é objeto de promoção e manutenção da opressão. Conforme Freire (1998, p.41), “a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização”.

Preocupou-se até o momento, neste capítulo, em descrever questões relativas à educação formal por se acreditar serem relevantes para que, desta forma, o leitor não pense que se tem uma ideia romântica ou ingênua dos processos de educação que se dão nestes espaços. Deixa-se claro, aqui, que todos os esforços creditados ao professor e à escola, em nossa pesquisa e propostas, não são ingênuos, ou seja, não ignoram os fatores mencionados aqui, assim como também não são românticos, no sentido de se acreditar que aquilo que se propõe será capaz de mudar, instantaneamente, e em grande escala, o que se tem instituído, a saber, conforme Baremlitt, 2002, o enraizado.

Segundo Freire (1980, p.30) “o tema fundamental de nossa época é o da dominação, que supõe seu reverso, o tema da libertação, como objetivo que deve ser alcançado”. Certamente, tem-se consciência de que esta libertação não é tarefa corriqueira, que acontece a partir de uma receita pronta, que caberia a todos os espaços educativos, formais, não-formais ou informais, mas é fato que o diálogo, que não se constitui em comunicados, precisa permear todas as relações que tenham por objetivo contribuir com o processo de ação/reflexão/ação, na busca de tomadas de consciência, na educação de jovens e adultos. Segundo Freire (1978, p.133): “Sem se perder de vista o projeto global da sociedade, as condições locais das áreas por onde se comece o trabalho devem estar bem presentes, quando da delimitação do que

conhecer, isto é da organização do conteúdo programático da alfabetização, que se alonga na pós-alfabetização. É a partir das condições locais que se vai alcançando”.

Assim sendo, é esperado do professor/educador que, ao tratar das matérias e conteúdos escolares, promova diálogos acerca da realidade local, que possibilitem aos educandos uma inserção crítica nesta realidade, no intuito de desvelamento desta realidade, da dominação, da condição de opressores e oprimidos. Mas como fazer isso na escola se aqueles que, em sua vida escolar, formação inicial e continuada, os professores, não participaram de diálogos que os possibilitassem tomadas de consciência, e atuam hoje, em muitos casos, como meros reprodutores de conteúdos e da “ideologia dominante” (FREIRE, 1986, p. 49), numa prática pedagógica alienada e alienante? Estando também o professor numa condição de oprimido, seria razoável pensar na possibilidade de o mesmo promover espaços dialógicos que venham a contribuir com a tomada de consciência? Tomando-se a teoria de Freire, pode-se acreditar que sim, porém também não como algo que possa se dar como num passe de mágica, num curso de formação inicial ou continuada como a maioria dos que se tem, mas sim através dos espaços abertos para o diálogo dentro da própria comunidade escolar. São estes espaços que, mesmo sabendo-se das dificuldades em consegui-los, devem ser buscados constantemente, embora não constituam a única possibilidade para a mudança.

Escolas costumam ter uma rotina frenética, entre atividades burocráticas e eventos cotidianos, numa corrida contra o tempo, que inibe e dificulta o processo criativo e os momentos abertos ao diálogo. Eles precisam ser conquistados. Sem os mesmos, a educação é treinamento, uma reprodução de conteúdos e de comportamentos, comunicados pelo professor e outros atores da comunidade escolar. Isso deixa claro que não se entende educação como um processo que se dá somente entre professor e alunos, e sim como um processo que se dá em toda a sociedade, em diversos espaços, dentre eles a escola, o chamado ensino formal. E, dentro da escola, este processo também não é único da relação professor e aluno, mas sim, de todos que participam da comunidade escolar, entre eles: direção, coordenação pedagógica, professores, alunos, pais ou responsáveis e funcionários. É preciso que estes se disponham a discutir as decisões das mantenedoras (Secretarias, Coordenadorias e Ministério), e a sociedade como um todo, para juntos buscarem outra organização social, no caso aqui, a ecomunitarista, mesmo que num caráter utópico.

Uma escola ecomunitarista preconiza o diálogo, a pesquisa, e a fundamentação teórica, auxiliares na busca de resolução de problemas sociais, onde o conhecimento da realidade se

faz essencial. A coletividade, o respeito aos diferentes saberes, a busca de consensos e o incentivo aos dons pessoais são incentivados a todo momento, em todos os espaços e situações que envolvem a comunidade escolar. Na obra *Ucronía* o autor da teoria oferece diversos exemplos de como seria a vivência em uma sociedade ecomunitarista, como a que segue:

Ambos se internaron en la frondosa arboleda, salpicada por las huertas escolares que ellos y las docentes y funcionarias de turno atendían, para alimento de la olla de la escuela y como escenario de muchas prácticas de enseñanza-aprendizaje sobre los más diversos tópicos de matemáticas, lengua, geografía, biología, física, química y algunas otras áreas; en el pasto y en los árboles circulaban, despreocupados, animales variados, que la convivencia pacífica a lo largo de siglos había hecho otra vez plenamente confiantes en los seres humanos, que en la prehistoria les habían hecho tanto daño. (VELASCO, 2009, P.34)

As escolas, em sua grande maioria, estão cientes da indicação de a EA não ser tratada como conteúdo, porém, na prática, no fazer diário de cada professor, esta ainda é abordada somente por algumas disciplinas, dentro de alguns conteúdos que tratam da natureza (geralmente não-humana) e em forma de comunicados. Com os pequenos, o que se vê, muitas vezes, é ainda mais preocupante, pois mais se assemelha a um treinamento, tendo em vista a autoridade, mesmo que implícita, do adulto sobre a criança, como demonstra nossa pesquisa. Quem já não ouviu o termo “soldadinhos da natureza”? . Isso demonstra que ainda se está bem distante de instituir, na educação formal, uma educação que contribua com o desenvolvimento da autonomia nos sujeitos.

Não é possível, no entanto, duvidar das boas intenções dos professores ao buscarem instituir novas atitudes nas crianças e jovens, as quais circulam em torno da redução do consumo de água e na redução e descarte correto dos resíduos. A questão está em como isto é abordado, ou seja, com comunicados e mutirões, sem diálogos, sem criticidade, sem coletivo, mesmo que todos estejam reunidos, cumprindo a tarefa determinada. Os pais, pelos relatos que se ouviu das crianças, demonstram descaso por estes saberes, muitas vezes ridicularizando a escola e a própria criança, quando a mesma tenta, em casa, colocar em prática alguns dos aprendizados vivenciados na escola.

Refletir sobre esta lamentável realidade poderia auxiliar a comunidade escolar a conscientizar-se de que a educação que tem por objetivo transformar uma sociedade através

de seus atores, não se dá através de comunicados, bem como não pode estar restrita apenas a alguns deles, nem a espaços internos aos muros da escola.

Por estar alicerçada no processo de reflexão e de conscientização, a Educação Ambiental ecomunitarista somente poderia ser desenvolvida em todas suas premissas com jovens a partir dos doze anos de idade e com adultos. Isto porque nossa pesquisa confirma os resultados encontrados por Piaget, onde se constata que anterior aos doze anos de idade a criança tende ao exercício da moral heterônoma. Sendo assim, buscar a conscientização, no sentido de Freire, numa relação entre o adulto e a criança menor de doze anos, como aquela que se dá na escola, seria uma tarefa talvez inadequada ou até mesmo impossível, já que o egocentrismo é peculiar à criança até esta idade, impedindo que a mesma tenha atitudes que visem o coletivo, além do fato de sua capacidade de reflexão, que permitiria o processo de ação/reflexão/ação, ainda necessitar de amadurecimento, impossibilitando desta forma, a tomada de consciência pela mesma. A escola, no entanto, começa a atender esta criança aos seis anos de idade e nossa pesquisa preocupou-se com esta etapa da educação formal, o que será devidamente abordado no capítulo seguinte.

7 A BUSCA POR UMA SOCIEDADE ECOMUNITARISTA COM CRIANÇAS MENORES DE DOZE ANOS NA EDUCAÇÃO FORMAL: UMA POSSIBILIDADE

Los niños saben y aprenden mucho más de lo que suponen determinados imaginarios sociales acerca de la infancia. Saberes y aprendizajes donde lo consciente y lo inconsciente se funden, se tensan, se contradicen, dando cuenta de las estrategias institucionalizadas por la sociedad concreta de que se trate (familia, escuela, medios de comunicación, cotidianeidad en general), de las potencias instituyentes que se gestan y del singular procesamiento que cada niño (a) realice al respecto. (SORÍN, 2004, P. 19)

A EA ecomunitarista pressupõe a presença da moral da cooperação. Isto, em tese, inviabilizaria o desenvolvimento desta com crianças de idade inferior a doze anos, já que estas ainda circulam, em maior ou menor grau, pela moral heterônoma, como confirma esta pesquisa, ou seja, ainda não seriam capazes de emitir opiniões próprias e de fazer escolhas a partir da análise dos fatos, utilizando-se de suas próprias experiências, inferindo valor ao que não está tão evidente, além de ainda apresentarem dificuldade em se colocar no lugar do outro.

Autores que tratam da educação infantil e também dos primeiros anos das crianças no Ensino Fundamental, alertam para a necessidade do uso do lúdico, do simbólico, tendo no brincar o fio condutor para qualquer aprendizagem que se pretenda com as crianças até os nove, dez anos de idade, o que também se acredita, porém sem cair na armadilha de tratar o infante como alguém alheio ao mundo, numa visão romântica da infância. A infância, em sua pluralidade, precisa ser respeitada pelos adultos, assim como as outras fases do desenvolvimento humano. Uma criança não é um adulto em miniatura, assim como o adolescente também não o é, apesar de a sociedade capitalista, com ajuda da mídia, promover em grande escala a adultização da infância.

Enquanto crescem, muitas crianças passam horas diante da televisão, que através de sua programação e patrocínios, instiga nas mesmas comportamentos que visam atender ao sistema vigente. Assim, fazendo uso da mídia, tal sociedade atua de forma a aproveitar-se desta fase do desenvolvimento da criança, quando esta, facilmente, toma como verdadeiro o que lhe é dito. Certamente, o processo de dominação dos indivíduos tem início muito cedo na vida cada um, desde a infância, seguramente, seja pela mídia, pela maneira como os pais ou responsáveis se inserem no mundo e o apresentam para a criança, seja na educação formal, tudo colabora para a que a moral da heteronomia não só se instaure (o que é tendência), mas

também que se prolongue ou não venha a se desenvolver no sujeito. Segundo Piaget (1994, p. 19)

No que tange à moralidade, as relações sociais vigentes em nosso mundo raramente são baseadas na cooperação; por conseguinte, grande número de pessoas permanece a vida toda moralmente heterônomas, procurando inspirar suas ações em ‘verdades reveladas’ por deuses variados ou por ‘doutores’ considerados *a priori* como competentes e ‘acima de qualquer suspeita’.

As relações que se estabelecem na escola contribuem para o desenvolvimento do julgamento moral na criança, tanto na moral heterônoma quanto na moral da cooperação, já que a educação formal tem início aos seis, no mínimo, quando do ingresso no Ensino Fundamental (muitas vezes anterior a esse, na escola de Educação Infantil). Nossa pesquisa, ciente disto, preocupou-se também com a educação que se dá nestes espaços de educação formal, com crianças de idade entre seis e doze anos incompletos, momento em que estas possuem maior tendência à moral heterônoma.

Um fim frequentemente atribuído pelos adultos à educação, formal e informal, das crianças menores (mas também das maiores), parece ser o de disciplinar estas crianças e jovens. De acordo com Sorín (2004, p. 196):

En talleres con maestros, profesores, madres, padres, en cualquier país donde he trabajado, suele aparecer con frecuencia como tema central, el de *la disciplina*. Cómo controlar, cómo lograr que niñas y niños ‘se porten bien’ o ‘no se porten mal’, parece ser eje del proceso educativo. No caben dudas acerca de la importancia de los límites o del aprendizaje del sí y del no, en la formación del psiquismo. Pero un proceso educativo centrado en la disciplina, pierde lo que deberían ser sus ejes: el control o la vigilancia pasan a sustituir –en tiempo, dedicación, esfuerzo– el desarrollo de la autonomía, de la curiosidad, de lo cooperativo, de lo creativo, de lo pensante, de lo interrogativo, de lo sensible entre otros aspectos vitales.

Como já foi mencionado, nesta faixa etária, por estar mais propícia a seguir a conduta do adulto e a obedecer sem questionar criticamente as ordens dos adultos, a criança tende à moral heterônoma. Uma educação que tem por objetivo central disciplinar a criança vem a contribuir com a perpetuação desta moral na mesma. É preciso, então, oferecer à criança neste período, experiências que promovam, desde muito cedo na mesma, a vivência de sua subjetividade (e o respeito por esta), o desenvolvimento do argumento, da expressão de opinião, da busca de consensos e de cuidados com a natureza humana e não-humana.

Muito importante salientar aqui, que não se está falando de ensinar normas morais ou éticas às crianças e sim garantir um espaço educativo onde a criança seja respeitada como um

ser que já é (e não alguém que virá a ser), onde a ética da argumentação, preconizada pela EA ecomunitarista, se desenvolva de maneira natural no cotidiano, garantindo um ambiente que compreenda e respeite a subjetividade, incentive a busca de consensos entre as crianças, na resolução de questões infantis, que surgem na vivência social do espaço escolar e que também promova o cuidado e o respeito pela natureza humana e não humana daquele lugar. Nenhuma destas premissas é conteúdo escolar, são posturas éticas que deveriam ser garantidas a todo ser humano independente da idade, das quais a grande maioria é privada. Para tanto, o professor educador nestes segmentos da educação formal necessita também estar aberto ao diálogo com a criança, sem o qual nenhuma outra destas premissas poderá se desenvolver. Sem a escuta paciente daquilo que a criança traz para o espaço escolar não há como conhecê-la, não há permissão da inserção da mesma no contexto, não há como se estabelecer o diálogo. Assim, sem o diálogos, por mais atencioso que seja o professor, a educação ficará por conta dos comunicados, do incentivo à permanência na moral da heteronomia. Freire (1998, p.127) fala da importância da escuta no processo educativo: “somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele”.

A escola, inserida e a serviço do sistema vigente, o capitalismo, colabora com a manutenção deste e, conseqüentemente, com a condição de opressores e oprimidos. A maneira como o sistema a organiza, dentro de uma estrutura comum, independente da mantenedora (estado, município, particular ou filantrópica) exigindo e regulamentando de forma que a mesma esteja de acordo com determinadas normas e leis do país, engessa a conduta dos educadores, educandos e colaboradores.

A proposta que segue, em forma de relato, sabe-se inserida numa sociedade capitalista, nas condições identificadas no parágrafo anterior. Sendo assim, não estarão presentes nele algumas premissas do ecomunitarismo, tal como o rodízio de tarefas que também caracteriza o ecomunitarismo, promovendo o desenvolvimento multifacetado dos sujeitos. No sistema vigente, os profissionais são professores, ou merendeiras ou serventes, não podendo alternar suas funções, sob pena de sofrerem sanções legais caso o façam. Este relato busca brechas no engessamento do sistema que se tem para, quem sabe, instituir uma nova maneira de pensar e de agir nos sujeitos que educam e se educam mutuamente, na relação que se estabelece através e em função do ensino formal, de forma que possam vislumbrar a possibilidade de algum dia desfrutarem de uma nova organização social, aqui pretendida o ecomunitarismo.

Era fevereiro, primeiro dia de aula numa escola de ensino fundamental. A professora, já na escola, aguardava na porta da sala de aula a abertura dos portões, para receber aqueles que constituiriam, juntamente com ela, a turma, em mais um ano letivo. A turma de primeiro ano do ensino fundamental era composta de vinte alunos, como manda a legislação vigente, e ela esperava que todos estivessem presentes no primeiro dia. Os portões eram, diariamente, abertos por estas: diretora e vice-diretora, coordenadora pedagógica e orientadora. Isto se fazia importante para que estivessem disponíveis e atentas às necessidades das crianças e dos adultos daquela comunidade.

Os portões se abriram e a professora Rosana viu muitos pequenos correrem em sua direção. Todos com aproximadamente seis anos de idade. Era possível ver a insegurança de alguns, que entravam numa escola pela primeira vez e assim como neles, também em alguns adultos que pareciam apreensivo por deixarem pela primeira vez seus filhos na escola, com uma pessoa ainda desconhecida para eles, a professora. Rosana acolheu a todos na sala de aula para uma conversa informal, onde poderia conhecer um pouquinho de cada um, selando o início de uma parceria e também de uma amizade. Após uma hora de conversa, já se conheciam um pouco mais e os semblantes pareciam menos tensos e mais confiantes. Rosana convidou a turma, adultos e crianças, para conhecerem a escola e alguns dos atores da comunidade escolar que passariam, assim como ela, a fazer parte do cotidiano dos mesmos. Assim que saíram da sala, entraram em um dos pátios da escola. Nele havia uma horta, algumas árvores frutíferas e também muitas flores. A professora salientou que todos eram responsáveis pelo cuidado das mesmas, ficando a cargo de uma turma a cada semana o cultivo, a rega e a poda (quando necessária), sempre observando as aptidões e a maturidade (no caso das crianças) para cada uma destas tarefas. Ao lado desse pátio, uma pracinha com brinquedos adequados a diferentes idades, era a garantia de muitas brincadeiras, onde as crianças de diferentes idades podiam trocar experiências, ajudando-se mutuamente. Seguindo o passeio, conheceram outras salas de aula, a sala de vídeo, de informática, a biblioteca, a secretaria, a sala da direção, da coordenação, da orientação, outros espaços abertos e o ginásio coberto, que possibilitava a prática de diferentes esportes. A escola também possuía uma pista de skate, que fora construída a pedido dos alunos da escola, por serem muitos deles praticantes deste esporte. O passeio terminou no refeitório da escola onde uma deliciosa torta de legumes, feita com alimentos retirados da horta da escola, esperava-os para ser saboreada, com suco de melão, também colhido ali. Neste momento, os adultos e

as crianças puderam conhecer melhor outros importantes atores da comunidade escolar, as merendeiras, que com muito carinho preparavam os alimentos para todos ali.

Ao retornarem à sala de aula, Rosana perguntou aos pais e às crianças se estes, após conhecerem a escola e algumas das pessoas que nela trabalhavam, gostariam de participar ao grupo suas primeiras impressões. Houve aqueles que se sentiram à vontade para falar e também aqueles que preferiram ficar em silêncio, talvez por timidez de um primeiro momento, ou talvez porque acreditassem não serem capazes ou adequados para intervirem em algo que parecia já estar tão organizado. Isso, imediatamente, sugeriu à professora que muitos outros encontros seriam gratificantes e que, quem sabe, com o tempo entenderiam o quanto o pensamento de cada um é importante e contribuiria para a construção daquele coletivo. Um dos adultos sugeriu que fizessem uma brincadeira no pátio, juntamente com os filhos. Rosana pensou ser uma ótima ideia. Assim, foram para um dos pátios. O tempo passou e já estava na hora do término da aula. Despediram-se com abraços, alguns tímidos, outros mais expansivos, mas, certamente, todos com um laço afetivo já estabelecido. A professora agradeceu a presença de todos e comentou que teriam muitos encontros para dialogarem acerca do ano escolar, pois a escola cuidava para que a participação dos pais fosse ativa em tudo que se referia ao processo educativo das crianças e jovens que atendia, não somente na entrega de pareceres e notas no final de cada trimestre.

No dia seguinte, Rosana esperava novamente a abertura dos portões para o encontro diário. Desta vez, já recebeu abraços e olhares mais confiantes, tanto das crianças como dos adultos que as acompanhavam. As crianças se despediram dos adultos que os trouxeram, entrando na sala de aula para mais um encontro que, certamente, poderia contribuir na formação ética de todos. Rosana pediu às crianças que buscassem uma posição confortável para que pudessem conversar um pouco e pensarem como seria a rotina da turma, tanto na sala de aula, como na escola. As crianças falavam todas ao mesmo tempo e a professora, com muito carinho explicou que o que cada uma dizia era de grande importância para todos e assim, para que todos pudessem escutar cada um, seria preciso que falassem um de cada vez. Muitas ideias surgiram, colocadas para o grupo e devidamente anotadas pela professora, para que nada do que foi dito pudesse ser esquecido.

A cada dia a rotina daquela turma ia sendo construída, coletivamente. Algumas regras e rotinas da escola, no entanto, não estavam de acordo com o pensamento daquele grupo. Algumas delas, porém, como explicou a professora ao grupo, não poderiam ser

mudadas sem a participação de outros membros do grande grupo, ou seja, dos alunos de outras turmas e também dos demais atores da comunidade escolar, tais como a direção, a coordenação, a orientação, os pais ou responsáveis pelas crianças e os demais funcionários da escola. Rosana anotou todas as falas das crianças e sugeriu um encontro com os demais integrantes da comunidade escolar para que pudessem conhecer o pensamento dos mesmos a respeito da rotina escolar e de como poderiam organizá-la, para melhor atender a todos.

Semanalmente, toda quinta-feira era reservado ao professor tempo e espaço para o planejamento e diálogos acerca do ser educador em uma instituição que, embora tivesse certa autonomia, ainda assim estava atrelada a uma mantenedora e à normas nacionais que regiam a educação no país, necessitando cumprir tais normas e obedecendo à legislação vigente. Neste dia, reunida com outras colegas, também professoras, com a coordenadora pedagógica, a orientadora e a direção da escola, Rosana mencionou os acontecimentos de sua primeira semana de aula, suas dificuldades e alegrias, bem como as sugestões colocadas pelos pais no primeiro encontro com a turma e a necessidade de, em conjunto se ouvir as crianças quanto as suas impressões no que tange às rotinas e regras que encontraram já instituídas, tais como a dinâmica do recreio e o uso dos uniformes, que assim como o material escolar é distribuído pela secretaria mantenedora, sendo o uso dos mesmos um dever do aluno. O grupo na figura da diretora levou a solicitação para os demais professores, alunos e funcionários da escola. Um encontro foi marcado, no salão da mesma, com um espaço preparado para acolher a todos, num sábado para que aqueles pais que não podem se ausentar do trabalho também pudessem participar. Isto se faz necessário porque no sistema vigente, ao contrário do que nos diz o ecomunitarismo, o trabalho ocupa a maior parte do tempo das pessoas, escravizando-as a uma vida quase sem lazer, sem convivência familiar e sem participação em assuntos que visam pensar o fazer social. Assim se deu o encontro, para o qual também foi convidada a coordenação da mantenedora, que compareceu, participando dos diálogos que se estabeleceram no encontro, em busca de consensos, que pudessem atender às necessidades daquele grupo.

Assim como este, muitos outros encontros foram propostos por esta comunidade escolar. Às vezes, partindo dos alunos, outras dos pais, outras da mantenedora e assim por diante. A sala de aula da professora Rosana era palco de muitos diálogos e busca de consenso a cada impasse que surgia, fosse para organizar a proposta de estudos, nos

diferentes espaços da escola, incluindo os cuidados com a natureza não-humana, as atividades extras ou para a conciliação de algum possível desentendimento.

Rosana entendia que o sujeito não nasce autônomo e que se o mesmo não participar de experiências onde a autonomia é incentivada e, gradativamente, construída por ele, enquanto educa e se educa coletivamente, talvez nunca se constituísse em um sujeito autônomo. Acreditava que, para se desenvolver, a autonomia necessitava de exercícios diários de liberdade individual e coletiva.

Experiências diárias que garantem o uso da liberdade individual e a busca de consenso no viver coletivo, desde muito cedo, poderiam garantir o uso responsável e consciente da liberdade individual, bem como o entendimento de que não se está sozinho, como busca instituir o capitalismo, e sim que mantemos um elo indissociável com demais seres, humanos e não-humanos, e que é este elo, numa condição saudável, que pode garantir a sobrevivência no planeta Terra.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Façamos hoje o melhor com o mínimo de que dispomos. Só assim nos será possível fazer amanhã o que hoje não pode ser feito. (FREIRE, 1978, p. 138)

A pesquisa a qual nos propomos, instigados por dúvidas e inquietações trazidas pela coragem de refletir acerca da realidade na qual se está inserido e pelo compromisso assumido socialmente quando nos propomos a ser educadores, sem deixarmos de ser educandos, conclui-se aqui, por enquanto.

Nossa pesquisa, certamente, como tantas outras, tem por objetivo contribuir com a educação tanto no lugar onde a mesma se desenvolveu, a E. M. E. F. Sant'Ana, como em outros espaços educativos, que por ventura venham a entrar em contato com os resultados da mesma. Para tanto, o tema e os resultados desta pesquisa serão levados a público, nos espaços dialógicos entre os membros da comunidade escolar na qual foi realizada, buscando refletir sobre as práticas pedagógicas vivenciadas na mesma, confrontando-se os dados encontrados com outras vivências que ali se estabelecem. E, através das mútuas aprendizagens, talvez se possa contribuir com a educação naquele espaço, instigando nos sujeitos à reflexão e à vivência da argumentação com maior propriedade. Isso coloca os pesquisadores em diálogo com os saberes locais e desde já evidencia que a pesquisa não acaba nos seus resultados iniciais, embora estes, como amostra, expressem a realidade local.

Como resultado mais abrangente, pode-se dizer que nossa pesquisa confirma as conclusões de Piaget. No entanto, através das respostas das crianças por nós entrevistadas, há evidências de que em alguns tópicos, existem divergências significativas.

Ao conceituarem mentira, as crianças entrevistadas desde os seis anos deram à palavra mentira o sentido correto, diferentemente da conclusão a que Piaget chegou, onde esse afirma que o conceito evolui com a idade, ou seja, a criança vai tomando uma consciência maior e mais autônoma a respeito da mentira e é somente a partir dos dez, onze anos que passa a atribuir a ela a definição correta, ou seja, a de que mentir é trair a verdade, intencional e conscientemente.

No que tange à responsabilidade objetiva Piaget concluiu que essa vai, aos poucos, sendo substituída pela responsabilidade subjetiva. A nossa pesquisa, no entanto, mostra que, estando a intenção do mentiroso clara e inteligível para a criança, desde os seis anos esta já

tende a julgar levando em conta a intenção que motivou a mentira, percebendo-a como a mais grave, ou seja, já demonstra possuir a responsabilidade subjetiva.

As conclusões de Piaget relativas às concepções a respeito da mentira para a criança entre seis e doze anos, afirmam que estas passam por um progresso no sentido da reciprocidade, seguindo três etapas distintas, onde inicialmente mentir é errado porque é passível de punição. Na etapa seguinte, a mentira é vista como uma atitude incorreta, mesmo que não houvesse punição para o ato de mentir e, por último, na terceira etapa, a mentira é errada porque se opõe à confiança e a afeição mútuas. As respostas das crianças de sete, oito e nove anos, entrevistadas em nossa pesquisa, demonstram não seguir fielmente o que foi encontrado por Piaget, pois estas já mencionam que mentir aos amigos poderia causar um prejuízo a eles e ao sentimento de amizade que os une e talvez isto se dê pelo fato de que as crianças hoje, geralmente, possuem um círculo maior de amizades e encontros frequentes com seus pares, favorecendo o vínculo e, conseqüentemente, as relações de cooperação.

Os resultados encontrados por Piaget relativos à sanção demonstraram que para as crianças menores, a sanção é justa e eficaz, e é tanto mais justa quanto mais severa, sendo ela eficaz no sentido de que a criança punida saberá cumprir seu dever mais do que a outra, que não foi punida. Nas crianças maiores, observou outra reação: elas acreditam que a repreensão e a explicação são suficientes para que a criança não repita mais a mesma falta. A punição tal como é vista para os primeiros, é inútil para estes últimos, que consideram como justas somente as sanções que exigem uma restituição ou que fazem o culpado suportar as conseqüências de sua falta. Em nossa pesquisa não foi possível perceber esta evolução. A necessidade da punição ou da explicação aparece de forma aleatória nas diferentes idades.

Os resultados de Piaget demonstraram que a necessidade da sanção vai aos poucos sendo substituída pela igualdade, com o avançar da idade. Já em nossa pesquisa, a necessidade da igualdade foi superior a necessidade da punição, para as crianças entrevistadas.

O desenvolvimento moral na criança objeto deste estudo permite concluir que a autonomia não nasce com a criança, ela se constitui, pelo menos em nossa sociedade, através das relações estabelecidas entre a criança e o adulto e entre as crianças. Acredita-se que adotar premissas da EA Ecomunitarista na educação formal possa contribuir com o desenvolvimento da autonomia nas crianças, de forma que a moral heterônoma, que parece ser inevitável, tendo em vista a atuação do adulto que educa a criança desde seu nascimento, seja abandonada pela

criança em favor da moral da cooperação, do senso de igualdade, cada vez mais cedo, ao contrário do que acontece nas escolas atualmente, cuja organização incentiva a permanência dos indivíduos na moral heterônoma, ao reproduzir a ideologia dominante.

A escola ao longo da história, como se sabe, foi e continua sendo mais uma instituição a serviço da dominação, contribuindo na manutenção de uma sociedade dividida entre opressores e oprimidos. Mesmo não tendo sido criada como espaço pensado para reflexões e transformações, ainda assim a escola é espaço possível para tal, como todo lugar que, em um determinado tempo e contexto, as relações e os conflitos se estabelecem. Assim sendo, acredita-se na potencialidade da escola como lugar onde a EA ecomunitarista possa se desenvolver, como demonstra o relato inserido neste trabalho, observando-se as etapas de desenvolvimento onde se encontram cada um dos indivíduos, suas especificidades, promovendo espaços em que a ética da argumentação e da libertação possam reger experiências educativas, rumo a uma sociedade que respeite a natureza, humana e não-humana, bem como as relações entre estas, a ecomunitarista, mesmo que em caráter utópico.

9 REFERÊNCIAS

BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**. 5. ed. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 2002.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1985.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. 11. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARANDOLA JR, Eduardo; WERTHER, Holzer; OLIVEIRA, Livia de (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

PIAGET, Jean. **O Juízo Moral na Criança**. Trad. São Paulo: Summus, 1994.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Trad. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SORÍN, Mónica. **Niñas y niños nos interpelan: prosocialidad y producción infantil de subjetividades**. Montevideo: Nordan-Comunidad, 2004.

VELASCO, Sirio Lopez. **Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2003.

_____. **Introdução à educação ambiental ecomunitarista**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2008.

_____. **Ucronía**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2009.

10 APÊNDICE

ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS:

As primeiras questões dirigidas às crianças entrevistadas têm por finalidade propiciar que a criança defina ou mostre o conhecimento que já possui a respeito do termo punição, certificando-se assim, de que esta tem o entendimento que necessita ter, relativo ao termo, já que o mesmo será usado em praticamente todas as perguntas do questionário.

Questões:

- 1) O que significa a palavra punir?
- 2) O que é uma punição?
- 3) Quem costuma aplicar punições?

Julgamentos relativos aos desajeitamentos

Par de histórias I

- a) Um menino chamado João está em seu quarto. É chamado para jantar e entra na cozinha para comer. Atrás da porta há uma cadeira com quinze xícaras, mas João não sabe que há tudo isto atrás da porta. Ele entra, a porta bate na bandeja e, bumba! As quinze xícaras caem no chão e quebram.
- b) Era uma vez um menino chamado Henrique. Num dia em que sua mãe estava ausente, foi pegar doces no armário. Ele subiu numa cadeira e estendeu o braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele não pode alcançá-los para comer. Tentou novamente e esbarrou numa xícara. A xícara caiu e quebrou.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem estas histórias?
- 2) O que foi que o primeiro menino fez?
- 3) E o segundo?
- 4) Por que o primeiro menino quebrou as xícaras?
- 5) E o segundo?
- 6) Os dois são igualmente culpados ou um é mais culpado que o outro?
- 7) Se sim, qual deles?
- 8) Por quê?
- 9) Se você fosse o pai ou a mãe, qual deles puniria mais?
- 10) Qual seria a punição para o mais culpado?
- 11) E para o menos culpado?

Par de histórias II

- a) Havia um menino que se chamava Júlio. Seu pai saía. Júlio, então, teve a ideia de brincar com as tintas dele, que era pintor. Brincou um pouco e logo depois deixou formar uma pequena mancha na toalha da mesa.
- b) Um menino chamado Fábio viu que o pote de tinta de seu pai estava vazio. Um dia em que seu pai saiu, teve uma ideia para lhe prestar um favor e encheu o pote com tinta, para que

quando ele voltasse, encontrasse o pote cheio. Só que ao abrir a lata de tinta, fez uma enorme mancha na toalha da mesa.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem estas histórias?
- 2) O que foi que o primeiro menino fez?
- 3) E o segundo?
- 4) Por que o primeiro manchou a toalha?
- 5) E o segundo?
- 6) Os dois são igualmente culpados ou um é mais culpado que o outro?
- 7) Se sim, qual deles?
- 8) Por quê?
- 9) Se você fosse o pai, qual puniria mais?
- 10) Qual seria a punição para o mais culpado?
- 11) E para o menos culpado?

Par de histórias III

- a) Era uma vez uma menina chamada Maria. Ela queria fazer uma surpresa agradável para sua mãe consertando um blusão, que estava com um fio puxado. Mas, como não sabia lidar bem com a tesoura, acabou fazendo um grande buraco no blusão.
- b) Uma menina chamada Raquel foi procurar a tesoura de sua mãe, num dia em que ela saíra. Brincou um pouco com a tesoura e, como não sabia usá-la muito bem, acabou fazendo um pequeno furo em sua blusa.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem estas histórias?
- 2) O que foi que a primeira menina fez?
- 3) E a segunda?
- 4) Por que a primeira menina acabou fazendo um furo no blusão?
- 5) E a segunda?
- 6) As duas meninas são igualmente culpadas ou uma é mais culpada que a outra?
- 7) Se sim, qual delas?
- 8) Por quê?
- 9) Se você fosse a mãe, qual puniria mais?
- 10) Qual seria a punição para a mais culpada?
- 11) E para a menos culpada?

Julgamentos relativos ao roubo

Par de histórias IV

- a) André encontra um amigo muito pobre e esse menino lhe diz que não havia almoçado naquele dia, porque na sua casa não havia nada para comer. Então, André entra numa padaria, mas como não tem dinheiro, aproveita o momento em que a moça do balcão está de costas para roubar um pãozinho. André sai correndo da padaria e dá o pãozinho para o menino pobre.
- b) Marina entra numa loja e vê sobre o balcão uma linda pulseira e acha que ela combinaria muito com sua roupa. Como não tem dinheiro, Marina aproveita um momento em que a vendedora está de costas para roubar a pulseira e foge logo em seguida.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem estas histórias?
- 2) O que foi que o menino fez?
- 3) E a menina?
- 4) Por que o menino roubou?
- 5) E a menina, por que roubou?
- 6) Os dois são igualmente culpados ou um é mais culpado que o outro?
- 7) Se sim, qual deles?
- 8) Por quê?
- 9) Se você fosse o (a) pai (mãe), qual puniria mais?
- 10) Qual seria a punição para o mais culpado?
- 11) E para o menos culpado?

Par de histórias V

- a) Fabiana tinha uma amiga que criava um passarinho numa gaiola. Fabiana achava que o pássaro era infeliz e pedia sempre à sua amiga que o soltasse. Mas a menina não queria. Então, num dia em que a amiga não estava presente, Fabiana foi libertar o passarinho. Ela soltou o passarinho e escondeu a gaiola, para que ninguém mais prendesse pássaros nela.
- b) Carla roubou bombons de sua mãe, num dia em que ela não estava em casa e comeu os bombons às escondidas.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem estas histórias?
- 2) O que foi que a primeira menina fez?
- 3) E a segunda?
- 4) As duas são igualmente culpadas ou uma é mais culpada que a outra?
- 5) Se sim, qual delas?
- 6) Por quê?
- 7) Se você fosse o (a) pai (mãe), qual puniria mais?
- 8) Qual seria a punição para a mais culpada?
- 9) E para a menos culpada?

Julgamentos relativos à mentira

Buscar a definição de mentira, primeiramente.

Questão:

- 1) O que é uma mentira?

Par de histórias I

- a) Um menino passeava pela rua e encontrou um grande cachorro, que lhe despertou muito medo. Voltou, então, para casa e contou à mãe que havia visto um cachorro tão grande como uma vaca.
- b) Uma criança voltou da escola e contou à mãe que a professora lhe dera boas notas. Mas isto não era verdade: a professora não lhe dera nenhuma nota, nem boa, nem ruim. Sua mãe ficou feliz com a notícia e lhe deu um presente.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem estas histórias?
- 2) O que foi que o primeiro fez?

- 3) E o segundo?
- 4) Por que o primeiro mentiu?
- 5) Sua mãe acreditou?
- 6) E o segundo, por que mentiu?
- 7) E sua mãe acreditou?
- 8) Qual das duas crianças disse a mentira pior?
- 9) Por quê?
- 10) Se você fosse a mãe, qual você puniria mais?

Par de histórias II

- a) Um menino brincava em seu quarto. Sua mãe veio lhe pedir para que desse um recado para uma pessoa que morava próximo a sua casa. Mas o menino não estava com vontade de sair de casa e, então, respondeu à mãe que não poderia ir porque seus pés estavam doendo. Mas não era verdade, porque ele não tinha nenhuma dor nos pés.
- b) Um menino tinha uma vontade grande de passear de carro, mas ninguém jamais o tinha convidado. Um dia viu seu vizinho num belo um belo carro na rua e queria poder passear nele, mas sabia que não poderia pedir isto a ele. Quando chegou em casa, contou à mãe que o vizinho o havia convidado para dar um pequeno passeio de carro. Mas isto não era verdade: ele havia inventado esta história.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem estas histórias?
- 2) O que foi que o primeiro fez?
- 3) E o segundo?
- 4) Por que o primeiro mentiu?
- 5) E o segundo, por que mentiu?
- 6) Qual das duas crianças disse a mentira pior?
- 7) Por quê?
- 8) Se você fosse a mãe, qual você puniria mais?

Par de histórias III

- a) Um menino não sabia desenhar bem, mas queria muito saber desenhar bem. Um dia, olhando um desenho muito bonito, feito por outra pessoa, disse a sua mãe: Fui eu que fiz este desenho!
- b) Um menino brincava com a tesoura quando a mãe não estava e a perdeu. Quando a mãe chegou e procurou pela tesoura, ele disse que não a tinha visto, nem a tocara.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem estas histórias?
- 2) O que foi que o primeiro fez?
- 3) E o segundo?
- 4) Por que o primeiro mentiu?
- 5) E o segundo, por que mentiu?
- 6) Qual das duas crianças disse a mentira pior?
- 7) Por quê?
- 8) Se você fosse a mãe, qual você puniria mais?

Par de histórias IV

- a) Um menino conhecia mal os nomes das ruas e não sabia bem onde era a rua Marechal Floriano. Um dia quando estava andando na rua, um senhor lhe perguntou onde ficava a Rua

Marechal Floriano. E o menino respondeu: penso que seja aquela lá. Mas não era e o senhor acabou se perdendo e não conseguiu encontrar a casa que procurava.

- b) Um menino conhecia muito bem o nome das ruas. Um dia quando estava andando na rua, um senhor lhe perguntou onde ficava a Rua Marechal Floriano. O menino sabia, mas resolveu pregar-lhe uma peça e lhe indicou um caminho errado. Aconteceu que, mesmo assim, o senhor não se perdeu e, depois, conseguiu encontrar o caminho certo.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem estas histórias?
- 2) O que foi que o primeiro fez?
- 3) E o segundo?
- 4) Por que o primeiro mentiu?
- 5) O senhor acreditou?
- 6) E o segundo, por que mentiu?
- 7) E o senhor acreditou?
- 8) Qual das duas crianças disse a mentira pior?
- 9) Por quê?
- 10) Se você fosse o pai ou a mãe deles, qual você puniria mais?

Julgamentos relativos à mentira e os dois respeitos

Questões:

- 1) Por que não se deve dizer mentiras?
- 2) O que acontece quando dizemos mentiras?
- 3) Se não houvesse punição ou castigo, poderíamos dizer mentiras?
- 4) Num lugar onde só houvessem crianças e nenhum adulto, e onde ninguém soubesse que dizemos mentiras, assim mesmo seria errado dizê-las ou não?
- 5) Será que é a mesma coisa dizer mentiras aos adultos e às crianças?
- 6) Qual das duas é mais errada: mentir para adultos ou mentir para crianças?
- 7) Por quê?
- 8) Mentir para outras crianças pode ser considerado correto?
- 9) Por quê?

Par de histórias I

- a) Nicole quebrou uma xícara. Disse a sua mãe que não tinha sido ela. A mãe acreditou e não a castigou.
- b) Rafaela quebrou uma xícara. Disse a sua mãe que não tinha sido ela. A mãe não acreditou e a castigou.

Questões:

- 1) Você compreendeu bem as histórias?
- 2) O que a primeira menina fez de errado?
- 3) E o que disse para a mãe?
- 4) A mãe acreditou?
- 5) E a segunda, o que fez de errado?
- 6) E o que disse para a mãe?
- 7) A mãe acreditou?
- 8) As duas mentiras são igualmente erradas ou há uma mais errada que a outra?
- 9) Se sim, qual delas?

Julgamentos relativos ao problema da sanção e da justiça retributiva

HISTÓRIAS:

História I

Um menino brinca em seu quarto. Sua mãe lhe pede para ir comprar pão para o jantar, porque não há mais em casa. Mas, ao invés de ir logo em seguida, o menino responde que isso lhe aborrece, que irá daí a pouco etc. Uma hora depois, ainda não foi. Chega a hora do jantar e não há pão na mesa. O pai não está contente com a atitude do filho e pensa como vai punir o menino da forma mais justa. Ele pensa em três punições. No dia seguinte, haverá uma festa, e o menino devia, justamente, poder brincar no carrossel.

- A primeira punição seria, pois, proibir-lhe esse divertimento: uma vez que não quis ir comprar o pão, não irá ao parque;
- A segunda punição, na qual pensa o pai, é privar o menino de comer pão no jantar. Resta no armário um pouco de pão do café, que os pais comerão. Como o menino não foi comprar mais pão, não há o suficiente para todos: neste caso, o menino não terá quase nada para comer no jantar;
- A terceira punição na qual pensa o pai é fazer ao menino a mesma coisa que ele fez. O pai, então, lhe diria isto: “Você não quis prestar um favor à sua mãe. Muito bem! Não o punirei, mas quando você pedir um favor, não o farei, e você verá quanto é desagradável não se prestar favores uns aos outros”. O menino diz que está bem, mal alguns dias depois, precisa de um boneco que está muito no alto de seu armário. Tenta alcançá-lo mas não consegue, Sobe em uma cadeira, mas ainda assim, não o alcança. Procura pelo pai e lhe pede para ajudá-lo a pegar o brinquedo. O pai, então, responde: “Meu filho, lembra-se do que eu lhe disse quando você não quis prestar um favor à sua mãe? Pois bem, agora eu não quero lhe prestar um favor. Quando você prestar um favor, eu também o farei, de boa vontade, mas antes não”.

Questões:

- 1) O que o menino fez de errado?
- 2) Quais as punições que o pai pensou que poderia dar ao filho:
Primeira?
Segunda?
Terceira?
- 3) Qual delas você acha que é a mais justa?
- 4) Por quê?
- 5) E qual das três seria a punição menos justa?
- 6) Por quê?

História II

Um menino não fez o tema de casa. No dia seguinte, disse à professora que não pode fazer o tema porque estava doente. A professora percebeu que era uma mentira e contou aos pais do menino. O pai quer, então, punir o menino, mas fica em dúvida entre três punições:

- Primeira punição: copiar 50 vezes uma poesia?
- Segunda punição: o pai diria ao menino: “Você disse que estava doente. Muito bem, vamos tratá-lo! Você ficará de cama o dia todo”?
- Terceira punição: “Você disse uma mentira. Então, não posso mais acreditar em você e, mesmo que você diga uma verdade, não poderei mais ter confiança”. No dia seguinte, o menino obtém uma boa nota na escola e, quando ele consegue uma boa nota, o pai sempre lhe dá duas moedas para colocar em seu cofre. Neste dia, quando o menino conta que tirou uma

boa nota, o pai lhe responde: “Meu filho, pode até ser verdade, mas como ontem você disse uma mentira, não posso mais acreditar em você. Não lhe darei moedas hoje, porque não sei se é verdade o que você me conta. Quando você deixar de dizer mentiras por alguns dias, então acreditarei novamente em você e tudo irá bem”?

Questões:

- 1) O que o menino fez de errado?
- 2) Quais as punições que o pai pensou que poderia dar ao filho:
Primeira?
Segunda?
Terceira?
- 3) Qual delas você acha que é a mais justa?
- 4) Por quê?
- 5) E qual das três seria a punição menos justa?
- 6) Por quê?
- 7) Não puni-lo seria certo?
- 8) Por quê?

História III

Um menino brincava em seu quarto numa tarde. Seu pai somente lhe pedira para não jogar bola, para não quebrar os vidros da janela. O pai saiu e o menino tirou a bola do armário começando a jogar, dentro do quarto. De repente, a bola atingiu o vidro e o quebrou. Quando o pai voltou e viu o que tinha acontecido, pensou em três punições para o menino:

- 1ª Deixar o vidro quebrado alguns dias (e, então, como era inverno, o menino não poderia brincar no seu quarto)?
- 2ª Fazer com que o menino pagasse pelo vidro, com sua mesada?
- 3ª Não deixá-lo brincar com seus brinquedos por uma semana?

Questões:

- 1) O que o menino fez de errado?
- 2) Quais as punições que o pai pensou que poderia dar ao filho:
Primeira?
Segunda?
Terceira?
- 3) Qual delas você acha que é a mais justa?
- 4) Por quê?
- 5) E qual das três seria a punição menos justa?
- 6) Por quê?

História IV

Um menino quebrou um brinquedo pertencente ao irmãozinho. O que seria preciso fazer:

- Dar ao irmão menor um de seus brinquedos?
- Consertar o brinquedo, sendo que o menino pagaria o conserto com sua mesada?
- Não deixá-lo brincar com seus brinquedos por uma semana?

Questões:

- 1) O que o menino fez de errado?
- 2) Quais as punições poderiam ser dadas a ele:
Primeira?

Segunda?

Terceira?

- 3) Qual delas você acha que é a mais justa?
- 4) Por quê?
- 5) E qual das três seria a punição menos justa?
- 6) Por quê?

História V

Jogando bola no corredor (o que era proibido), um menino derrubou e quebrou um vaso de flores. Como puni-lo?

- Que ele fosse ao jardim, pegar uma nova planta, plantar em outro vaso e colocá-lo no lugar daquele que quebrou?
- Dar-lhe umas palmadas?
- Quebrar, de propósito, alguns de seus brinquedos?

Questões:

- 1) O que o menino fez de errado?
- 2) Quais as punições poderiam ser dadas a ele:
Primeira?
Segunda?
Terceira?
- 3) Qual delas você acha que é a mais justa?
- 4) Por quê?
- 5) E qual das três seria a punição menos justa?
- 6) Por quê?

História VI

Um menino gosta de olhar o livro de gravuras que pertence ao pai. Um dia, estava olhando o livro, mas sem prestar muita atenção e acabou manchando de tinta diversas páginas. Que fará seu pai:

- O menino não irá ao cinema à noite?
- O pai não emprestará mais o livro?
- O menino sempre empresta ao pai seu álbum de figurinhas. O pai passará a não tomar mais cuidado com ele, o que poderá estragar o álbum?

Questões:

- 1) O que o menino fez de errado?
- 2) Quais as punições que o pai pensou que poderia dar ao filho:
Primeira?
Segunda?
Terceira?
- 3) Qual delas você acha que é a mais justa?
- 4) Por quê?
- 5) E qual das três seria a punição menos justa?
- 6) Por quê?

História VII

O chefe de um bando de ladrões morreu. Dois outros ladrões se candidataram para ser o próximo chefe: Carlos e Mário. Carlos foi eleito. Mário ficou furioso e, por meio de um

telefonema anônimo, o denunciou à polícia, como sendo ele o culpado de um roubo no qual todo o bando havia participado. Ele disse aos policiais o lugar e a hora em que poderiam encontrar e prender Carlos. Carlos foi encontrado e preso pela polícia. O bando de ladrões decidiu punir Carlos, mas ficaram em dúvida entre três punições:

- Não lhe dar dinheiro durante um mês?
- Excluir Mário do bando?
- Acusá-lo também como culpado do roubo, através de um telefonema anônimo.

Questões:

- 1) O que Mário fez de errado?
- 2) Quais as punições o bando pensou em dar a ele:
Primeira?
Segunda?
Terceira?
- 3) Qual delas você acha que é a mais justa?
- 4) Por quê?
- 5) E qual das três seria a punição menos justa?
- 6) Por quê?

PARES DE HISTÓRIAS:

Par de histórias I

- a) Um menino brincava em seu quarto enquanto seu pai trabalhava na cidade. Depois de algum tempo, teve vontade de desenhar, mas não tinha papel. Lembrou-se, que na escrivaninha de seu pai havia belas folhas brancas, numa gaveta. Foi, então, sorrateiramente, procurá-las e ao encontrá-las, pegou todas. Quando o pai voltou, viu que a gaveta estava em desordem e acabou por descobrir que haviam roubado suas folhas de papel. Logo em seguida, foi ao quarto do filho e viu no chão todas as folhas rabiscadas com lápis de cor. Muito zangado, o pai deu uma surra no menino.
- b) Eu vou lhe contar agora uma história que é bem parecida com a história anterior, mas não totalmente, porque termina de maneira diferente: Um menino brincava em seu quarto enquanto seu pai trabalhava na cidade. Depois de algum tempo, teve vontade de desenhar, mas não tinha papel. Lembrou-se, que na escrivaninha de seu pai havia belas folhas brancas, numa gaveta. Foi, então, sorrateiramente, procurá-las e ao encontrá-las, pegou todas. Quando o pai voltou, viu que a gaveta estava em desordem e acabou por descobrir que haviam roubado suas folhas de papel. Logo em seguida, foi ao quarto do filho e viu no chão todas as folhas rabiscadas com lápis de cor. O pai não puniu o filho, apenas lhe explicou que seu comportamento não tinha sido correto. Disse-lhe: “Quando você não está, quando vai à escola, se eu roubasse brinquedos do seu armário, sei que você não gostaria da minha atitude. Então, quando eu não estiver em casa, você não deve nunca roubar o meu papel. Isto não me agrada, Não é bonito fazer isto.

Agora, estes dois meninos, depois de alguns dias, brincavam cada um em seu pátio. Os dois, cada um em seu pátio, encontraram uma caneta, que sabiam ser de seus pais. Cada um deles, lembrou-se, imediatamente, de que o pai dissera na hora do almoço que havia perdido sua caneta na rua, enquanto voltava do trabalho, e que estava aborrecido porque, provavelmente, não poderia mais encontrá-la, já que havia perdido na rua. Os meninos pensaram a mesma coisa: que se escondessem as canetas de seus pais, ninguém saberia que estas estariam com eles e, então, não haveria nenhuma punição.

Muito bem! Um dos meninos guardou para si a caneta de seu pai. O outro fez o contrário, entregou a caneta ao pai, assim que ele voltou do trabalho.

Questões:

- 1) Adivinhe qual dos dois meninos devolveu a caneta ao seu pai, aquele que, quando pegou o papel sem pedir foi punido com uma surra, ou aquele que não foi punido, que o pai apenas lhe explicou que a atitude de pegar algo sem pedir é errada?
- 2) Por quê?
- 3) Se você fosse o pai, quando eles roubaram, você teria punido ou explicado?
- 4) Qual é mais gentil, aquele que pune ou aquele que explica?
- 5) Qual é o mais justo, aquele que pune ou aquele que explica?
- 6) Se você fosse o menino que roubou, o que teria achado mais justo, que te punissem ou que te explicassem que o ato é errado?
- 7) Se tivessem somente te explicado você voltaria a repetir o erro?
- 8) Se tivessem te punido você voltaria a repetir o erro?
- 9) Qual dos dois garotos não repetiu o erro?
- 10) Para que serve punir?
- 11) Para que serve explicar o erro, mostrando que a atitude não é bonita?

Par de histórias II

- a) Era uma vez, um menino que brincava na cozinha, enquanto sua mãe não estava. Ele quebrou uma xícara. Quando sua mãe voltou, ele disse: “Não fui eu, foi o gato. Ele pulou na mesa e bateu na xícara, que caiu no chão e quebrou. Sua mãe logo percebeu que era uma mentira. Estava muito zangada e o puniu. Como? (Deixar a criança definir ela mesma, a sanção).
- b) A história que vou contar agora é parecida com a anterior, mas não termina igual: Era uma vez, um menino que brincava na cozinha, enquanto sua mãe não estava. Ele quebrou uma xícara. Quando sua mãe voltou, ele disse: “Não fui eu, foi o gato. Ele pulou na mesa e bateu na xícara, que caiu no chão e quebrou. Sua mãe logo percebeu que era uma mentira, mas não o puniu, apenas lhe explicou que não era certo dizer mentiras, dizendo, em seguida: “ Se eu lhe dissesse mentiras, você não acharia bonito. Se você me pedisse o doce que está no armário e eu lhe respondesse que não há mais, quando ainda há, você não acharia certo. É a mesma coisa quando você me diz mentiras. Isso me aborrece”.

Alguns dias depois, os dois meninos brincavam sozinhos, cada um na cozinha de sua casa. Desta vez, brincavam com fósforo. Quando a mãe deles voltou, um dos dois meninos mentiu novamente, dizendo que não havia brincado com fósforos. O outro, disse a verdade à mãe, que havia brincado com fósforos.

Questões:

- 1) Qual dos dois meninos você acha que não mentiu mais, aquele que foi punido por ter quebrado a xícara ou aquele ao qual a mãe somente explicou que mentir é um comportamento errado e que a aborrecia?
- 2) Por quê?
- 3) Se você fosse o pai, quando eles mentiram, você teria punido ou explicado?
- 4) Qual é mais gentil, aquele que pune ou aquele que explica?
- 5) Qual é o mais justo, aquele que pune ou aquele que explica?
- 6) Se você fosse o menino que mentiu, o que teria achado mais justo, que te punissem ou que te explicassem que o ato é errado?
- 7) Se tivessem somente te explicado você voltaria a repetir o erro?
- 8) Se tivessem te punido você voltaria a repetir o erro?
- 9) Qual dos dois garotos não repetiu o erro?
- 10) Para que serve punir?

11) Para que serve explicar o erro, mostrando que a atitude não é bonita?

Julgamentos relativos à responsabilidade coletiva e comunicável

História I

Uma mãe proibiu a seus três filhos de brincar com a tesoura, em sua ausência. Mas, quando ela saiu, o primeiro disse: “E se brincássemos com a tesoura?” O segundo foi logo procurar jornais para recortá-los. O terceiro disse: “Não, mamãe proibiu. Eu não mexerei na tesoura!”. Quando a mãe voltou, viu no chão todos os pedaços de jornal recortados. Compreendeu que mexeram na tesoura e puniu os três filhos.

Questões:

- 1) O que aconteceu nesta história?
- 2) É justo ou não punir os três?
- 3) Por quê?
- 4) Algum deles deveria ser mais punido que os outros?
- 5) Se sim, qual deles?
- 6) Por quê?
- 7) O que você acha do comportamento dos meninos?
- 8) Algum deles deveria dizer o que realmente aconteceu?
- 9) Se sim, qual deles você acha que deveria contar?
- 10) Por quê?
- 11) E a mãe, antes de puni-los deveria ter perguntado quem havia usado a tesoura?
- 12) Por quê?
- 13) E se eles tivessem contado a verdade, igualmente, ela deveria punir os três ou somente aqueles que usaram a tesoura?
- 14) Por quê?

História II

Saindo da escola, todos os meninos de uma turma foram brincar na rua, jogando-se torrões de terra. Um dos meninos, atirando o torrão muito longe, quebrou o vidro de uma casa. Um homem saiu da casa e perguntou quem havia quebrado seu vidro. Como ninguém assumiu a culpa, o homem entrou na escola e fez queixa ao diretor. No dia seguinte, o diretor foi até a sala daquela turma e perguntou quem havia quebrado o vidro da casa. Novamente, ninguém falou nada. O culpado falou que não fora ele e os outros não quiseram dizer que havia sido ele, realmente.

Questões:

- 1) O que o diretor deve fazer: Punir a todos os meninos da turma ou não punir ninguém?
- 2) Por quê?
- 3) Se você fosse o diretor, e não soubesse quem foi culpado, o que você faria com a turma de meninos?
- 4) Por quê?
- 5) Seria a atitude mais justa?
- 6) Por quê?
- 7) Por que você acha que o menino não quis falar a verdade?
- 8) Por que você acha que a turma não contou quem havia quebrado o vidro, realmente?
- 9) Punir a turma toda seria justo ou injusto?
- 10) Por quê?
- 11) Se você estivesse nesta turma acharia justo ser punido sem ter cometido o erro?

12) Por quê?

História III

Alguns meninos atiravam bolinhas de borracha contra um muro da casa de um deles. Permitiram-lhes fazer isto, mas com a condição de não jogar acima do muro, pois acima do muro havia uma janela e poderiam quebrar os vidros dela. Os meninos brincaram direito, menos um deles, que era um pouco desajeitado e tinha dificuldades para jogar a bola no lugar certo. Este menino, sem que o vissem, rasgou uma pequena parte da bola e colocou uma pedra dentro, para ele ficar mais forte. Depois disto, jogou a bola tão alto que passou do muro, quebrando os vidros da janela, entrando no quarto do dono da casa. Quando o dono da casa chegou, viu o que tinha acontecido e viu a bolinha com a pedra dentro. Ele ficou zangado e perguntou aos meninos quem havia quebrado o vidro com aquela bolinha, que tinha uma pedra dentro. O menino que tinha feito, disse que não havia sido ele e os outros também se disseram inocentes. E também não sabiam quem era o culpado.

Questões:

- 1) O que o homem deve fazer: Punir a todo o grupo de meninos ou não punir ninguém?
- 2) Por quê?
- 3) Se você fosse o homem, e não soubesse quem foi culpado, o que você faria com a turma de meninos?
- 4) Por quê?
- 5) Seria a atitude mais justa?
- 6) Por quê?
- 7) Por que você acha que o menino não quis falar a verdade?
- 8) Punir a todos os meninos seria justo ou injusto?
- 9) Por quê?
- 10) Se você estivesse neste grupo de meninos, acharia justo ser punido sem ter cometido o erro?
- 11) Por quê?

História IV

Em uma escola, o professor permitiu às crianças de uma turma que brincassem com o material da sala de Educação Física (bolas, bambolês, cones, cordas etc), com a condição de recolocarem tudo nos devidos lugares quando terminasse o horário da brincadeira. Cada um pegou um brinquedo e saiu. Uma menina pegou um bambolê e foi brincar sozinha num canto da escola e acabou quebrando-o. Então, foi até a sala de Educação Física e sem que ninguém a visse, recolocou o bambolê quebrado num canto, de modo que ficasse escondido. No horário da saída, o professor foi ver se tudo estava em ordem naquela sala, encontrou o bambolê quebrado e perguntou quem havia sido. A menina não disse que havia sido ela e os outros também disseram não saber quem foi.

Questões:

- 1) O que o professor deve fazer: Punir a todos os meninos da turma ou não punir ninguém?
- 2) Por quê?
- 3) Se você fosse o professor, e não soubesse quem foi culpado, o que você faria com a turma?
- 4) Por quê?
- 5) Seria a atitude mais justa?
- 6) Por quê?
- 7) Por que você acha que a menina não quis falar a verdade?
- 8) Punir a turma toda seria justo ou injusto?
- 9) Por quê?

- 10) Se você estivesse nesta turma acharia justo ser punido sem ter cometido o erro?
- 11) Por quê?

Julgamentos relativos à justiça imanente

História I

Um menino desobedeceu sua mãe. Um dia, ela lhe proibiu de pegar a tesoura e ele a pegou, mas depois guardou-a, antes que a mãe chegasse em casa e ela não ficou sabendo que ele havia brincado com a tesoura. No dia seguinte, ele estava passeando e foi atravessar um riacho usando uma ponte de madeira. A madeira da ponte estava podre e se quebrou, quando o menino passou por ela. Ele caiu na água.

Questões:

- 1) O que o menino fez de errado?
- 2) Sua mãe viu?
- 3) Por que o menino caiu na água?
- 4) Se ele não tivesse desobedecido sua mãe, teria caído assim mesmo?
- 5) Por quê?

Julgamentos relativos à justiça retributiva e justiça distributiva

História I

Uma mãe tinha duas filhas, uma obediente, outra desobediente. A mãe gostava mais daquela que era obediente e por isto, sempre lhe dava os maiores pedaços de doce.

Questões:

- 1) Você acha justo que a mãe goste mais da filha obediente do que da outra?
- 2) Por quê?
- 3) Você acha que é justo a mãe dar os maiores pedaços de doce para aquela que é obediente ou deveria dar igual para as duas?
- 4) Por quê?
- 5) Se você fosse a mãe, o que você faria, daria pedaços iguais ou pedaços maiores para a mais obediente?
- 6) Por quê?

História II

Era uma vez uma mãe que passeava com os filhos às margens de um rio, numa tarde de feriado. Às quatro horas da tarde, deu um pãozinho a cada um dos filhos. Os filhos comeram, menos o menor, que estava distraído e deixou o pão cair na água.

Questões:

- 1) A mãe deu pão a todos?
- 2) E o que aconteceu com o irmão menor?
- 3) Você acha que a mãe devia dar a ele outro pão?
- 4) Por quê?
- 5) O que você acha que os irmãos maiores pensariam se a mãe der outro pão a ele?
- 6) Se a mãe não lhe desse outro pão, você acharia justo?
- 7) Por quê?

História III

Numa família havia vários irmãos. Todos tinham buracos em seus sapatos. Um dia, o pai mandou que os filhos levassem os sapatos ao sapateiro para que o mesmo os consertasse. Como um dos irmãos, uns dias antes, desobedecera, o pai lhe disse: “Você não irá ao sapateiro. Vai ficar com os sapatos furados, por ser desobediente”.

Questões:

- 1) Por que o pai disse que um dos meninos não iria levar seus sapatos para o conserto?
- 2) Você acha que esta atitude do pai foi justa?
- 3) Por quê?
- 4) Se você fosse o pai, como teria agido?
- 5) Por quê?

Julgamentos relativos à igualdade e autoridade

História I

Uma família tinha três filhos já adultos e cada um destes filhos também tinha uma função: um de arrumar a casa, outro de fazer compras e o outro cuidava do jardim da casa. Um dia, não havia mais pão na casa e o filho responsável pelas compras já havia saído. O pai, então, pediu a um dos outros filhos, que já havia feito a sua função, para que fosse buscar o pão, ou seja, que fizesse o trabalho do irmão.

Questões:

- 1) Quem era responsável pela compra do pão?
- 2) Ele fez a compra?
- 3) O que o pai fez?
- 4) Você acha que o outro filho fez?
- 5) Por quê?
- 6) Você acha que ele deveria ter ido comprar o pão?
- 7) Por quê?
- 8) É justo o que o pai lhe pediu?
- 9) Por quê?

História II

Uma mãe pediu ao filho e à filha para ajudá-la um pouco no trabalho doméstico, numa tarde de quinta-feira, porque estava cansada. A menina devia secar e guardar a louça e o menino varrer o pátio. Ao invés de varrer o pátio, o menino foi jogar bola no campinho próximo a casa. A mãe, vendo que o menino tinha saído, pediu à filha que fizesse todo o serviço, o dela e o do irmão.

Questões:

- 1) O que a mãe pediu ao menino?
- 2) E à menina?
- 3) O menino fez o que a mãe lhe pediu?
- 4) Por quê?
- 5) O que a mãe fez, quando viu que o menino havia saído?
- 6) Você acha que a mãe agiu certo?
- 7) Por quê?

- 8) Ela foi justa?
- 9) Por quê?
- 10) Você acha que a menina deveria fazer o trabalho do irmão que foi brincar?
- 11) Por quê?

História III

Numa família havia três irmãos, um maior e dois gêmeos. Cada um deles limpava seus próprios tênis antes de saírem para a escola, pela manhã. Um dia, o maior estava com muita dor nas costas e nos braços e não podia limpar seus tênis. A mãe, então pediu que um dos gêmeos limpasse os tênis do irmão maior, além dos seus próprios.

Questões:

- 1) O que cada um dos irmãos deveria fazer pela manhã antes de sair para a escola?
- 2) O que aconteceu com o irmão maior, num certo dia?
- 3) Por causa disso, o que a mãe pediu para os outros irmãos?
- 4) Então, um dos irmãos gêmeos limparia os dois pés de seu par de tênis e o outro, limparia quatro pés de tênis, o seu par e o par do irmão mais velho. Você acha isto justo?
- 5) Por quê?
- 6) Se não é justo, como a mãe deveria ter agido para ser justa?
- 7) Por quê?

História IV

Um pai tinha dois filhos, meninos. Um sempre resmungava quando lhe pedia para fazer alguma coisa. O outro, também não gostava muito de fazer, mas fazia sem resmungar. Por isso, quando o pai precisava de alguma coisa, geralmente, pedia para o filho que não ficava resmungando.

Questões:

- 1) Como agia cada um dos filhos?
- 2) Quando o pai precisava de alguma coisa, costumava pedir para qual dos filhos?
- 3) Por quê?
- 4) Você acha isto justo?
- 5) Por quê?
- 6) Se não é justo, como o pai deveria agir para ser justo?
- 7) Por quê?

História IV

Havia uma vez, Há muito tempo atrás, num lugar bem distante daqui, um pai que tinha dois filhos. Um destes filhos era bem comportado e obediente. O outro, era um bom menino, mas, geralmente, fazia muitas coisas erradas. Um dia, o pai saiu de viagem e pediu ao irmão comportado: “Seu irmão não tem se comportado bem, por isto, enquanto eu estiver fora, você cuidará o que ele faz e quando eu voltar, você me contará tudo.

Questões:

- 1) Como era cada um dos irmãos?
- 2) O que o pai pediu ao irmão comportado?
- 3) Você acha que o pedido do pai é justo?
- 4) Por quê?

- 5) Eu conheço um menino que passou por isso e, quando o pai lhe pediu para cuidar as atitudes do irmão, ele respondeu ao pai: “Olha, não me interessa o que fez meu irmão. Se quer saber, pergunte a ele mesmo. Você acha que este menino teve razão em responder assim ao pai?
- 6) Por quê?
- 7) Conheço outro menino que também passou por esta mesma situação, mas ele contou ao pai, quando este chegou de viagem, tudo que o irmão havia feito de errado. Você acha que o menino teve razão em contar os erros do irmão?
- 8) Por quê?
- 9) O que você acha que o menino deveria dizer ao pai quando ele lhe pediu para cuidar o irmão e contar as coisas erradas que ele fez?
- 10) Por quê?
- 11) Se você tivesse feito algo errado e seu irmão/irmã contasse ao seu pai, você acharia justo?
- 12) Por quê?
- 13) E se seu irmão fizesse algo errado e seu pai pedisse para você contar, você contaria, se soubesse?
- 14) Por quê?

Julgamentos relativos à justiça entre crianças

História I

Primeiramente, pergunta-se a criança que jogo ela mais joga com os colegas. Após conta-se uma história envolvendo a brincadeira por ela escolhida, onde um dos colegas trapaceia ou “rouba”, como as crianças costumam dizer, entre eles.

Questões:

- 1) Como você chama o que esta criança fez?
- 2) Você pode me explicar o que isto significa?
- 3) É correto trapacear/roubar no jogo?
- 4) Por quê?

História II

Alguns meninos jogam bola juntos no pátio. Quando a bola sai do pátio e vai parar na rua, um dos meninos vai, por sua conta, buscá-la várias vezes. Nas vezes seguintes, só pedem para ele ir buscar a bola.

Questões:

- 1) Quem está jogando bola?
- 2) E quem está indo pegar a bola é sempre o mesmo menino?
- 3) Por quê?
- 4) Quando ele parou de ir, o que os outros meninos do time pediam a ele?
- 5) O que você acha disto?
- 6) É justo apenas um ir sempre?
- 7) Por quê?

História III

Num passeio da escola, alguns meninos estavam sentados na grama para comer a merenda. Cada um deles tinha um pacote de balas, que colocou ao seu lado, para comer depois do sanduíche. Um cachorro chegou de mansinho por trás de um dos meninos, pegou o

pacote de balas dele e saiu correndo. Infelizmente, não havia mais nenhum pacote de balas sobrando, pois tinha exatamente um para cada criança.

Questões:

- 1) Onde os meninos estavam?
- 2) O que aconteceu, então?
- 3) De quantos meninos o cachorro pegou o pacote de balas?
- 4) Havia mais pacotes de balas, para que outro pudesse ser dado ao menino?
- 5) O que era preciso fazer, então?
- 6) Se a mãe do menino dissesse que não era para os colegas repartirem suas balas com ele, pois ele deveria estar atento ao cachorro, o que os colegas deveriam fazer?
- 7) É justo isto?
- 8) E se a mãe não tivesse dito nada, o que seria justo fazer, repartir ou não?
- 9) Por quê?

História IV

Dois meninos, um pequeno e um grande, saíram de casa para irem à escola. Mesmo a mãe tendo dito que deveriam ir de ônibus, eles decidiram ir a pé, mas acabaram se perdendo do caminho certo. Como já haviam caminhado muito e estavam com fome, decidiram comer seus lanches, que estavam na mochila para depois pedir ajuda a alguém e tentar encontrar o caminho certo para a escola. Quando abriram as mochilas, viram que tinha pouco lanche cada um.

Questões:

- 1) O que aconteceu aos meninos?
- 2) Depois de um tempo caminhando, sentiram fome e foram procurar seus lanches. Havia bastante lanche para os dois?
- 3) Os dois meninos eram do mesmo tamanho?
- 4) Como eram?
- 5) Sendo um maior e outro menor, os dois deveriam ganhar a mesma quantidade de lanche ou o maior deveria ficar com mais lanche que o menor?
- 6) Por quê?
- 7) Se você fosse o pequeno, daria mais para o maior e menos para você?
- 8) Por quê?
- 9) Se você fosse o maior, daria mais para o menor?
- 10) Por quê?

História V

Dois meninos apostavam uma corrida. Um deles era pequeno e o outro grande.

Questões:

- 1) De que os meninos estavam brincando?
- 2) Eles eram do mesmo tamanho?
- 3) Se eles eram de tamanhos diferentes, a linha de saída deveria estar no mesmo lugar para os dois ou mais na frente para o menor?
- 4) Por quê?

Julgamentos relativos às três normas da ética

A liberdade individual

Par de histórias

- a) O menino João mora com os pais numa casa próxima a um rio. Seus pais saem para trabalhar e dizem a João que não saia de casa de jeito nenhum. Começa uma chuva forte e a água do rio sobe, chegando perto da sua casa. João ficou em casa, até os pais voltarem.
- b) O menino Pedro mora com os pais numa casa próxima a um rio. Seus pais saem para trabalhar e dizem a Pedro que não saia de casa de jeito nenhum. Começa uma chuva forte e a água do rio sobe, chegando perto da sua casa. Pedro, então, saiu de casa e correu para a casa dos avós, que ficava mais afastada do rio.

Questões:

- 1) O que os pais de João disseram a ele antes de saírem para o trabalho?
- 2) Ele obedeceu?
- 3) E os pais de Pedro, o que lhe disseram antes de saírem para o trabalho?
- 4) Pedro obedeceu?
- 5) O que ele fez?
- 6) Qual dos dois meninos você acha que agiu melhor, João, que ficou em casa ou Pedro, que foi para a casa da avó?
- 7) Por quê?

O consenso

Questões:

- 1) De qual brincadeira você brinca mais com seus amigos e amigas?
- 2) Você acha que pode mudar as regras desta brincadeira para brincar com seus amigos e amigas? (Resposta: *Sim* ou *Não*)
- 3) Se a resposta for *Sim*: Você mudaria as regras desta brincadeira sozinho ou em acordo com seus amigos e amigas? (Resposta: *Sozinho* ou *De acordo com os amigos*)

A Saúde humana

Par de histórias

- a) O menino Rogério bateu em Carlos. Carlos revidou, batendo em Rogério também.
- b) O menino Rogério bateu em Mateus. Mateus lhe disse que isto era muito feio e que não era comportamento de amigo.

Questões:

- 1) O que Rogério fez com seus colegas?
- 2) Carlos revidou e bateu nele também. E Mateus, o que ele disse ao Rogério?
- 3) Qual dos dois meninos você acha que agiu melhor, Carlos ou Mateus?
- 4) Por quê?

Saúde do animal

Par de histórias

- a) Um menino chamado Tiago viu um pássaro muito colorido e o matou com uma pedrada para mostrá-lo aos seus amigos, que estavam ali perto.
- b) Um menino chamado Gabriel viu um pássaro muito colorido e chamou os amigos que estavam ali perto, para que corressem e pudessem vê-lo, antes que ele voasse.

Questões:

- 1) O que os dois meninos queriam mostrar aos seus amigos?
- 2) O que o menino Tiago fez ao pássaro para poder mostrá-lo aos amigos?

- 3) E Gabriel, o que fez?
- 4) Qual dos dois meninos você acha que agiu melhor, Tiago que matou o pássaro e o levou até os amigos ou Gabriel, que pediu aos amigos que corressem para ver o pássaro, antes que ele voasse?
- 5) Por quê?

Natureza não-animada (Terra)

Par de histórias

- a) A menina Bruna comeu uma bala na rua e jogou o papel no chão.
- b) A menina Carolina comeu uma bala na rua e guardou o papel para jogá-lo na lixeira para papel.

Questões:

- 1) O que as duas meninas comeram?
- 2) O que a Bruna fez com o papel da bala?
- 3) E Carolina, o que fez com o papel da bala?
- 4) Qual das duas meninas você acha que agiu melhor, a Bruna ou a Carolina?
- 5) Por quê?

Natureza não animada (Água)

Par de histórias

- a) Um menino chamado Júlio escovou os dentes e ficou brincando com a água da torneira, que ainda estava aberta.
- b) Um menino chamado Paulo escovou os dentes e fechou a torneira assim que terminou de escovar.

Questões:

- 1) O que os dois meninos estavam fazendo?
- 2) O que Júlio fez depois que terminou de escovar os dentes?
- 3) E Paulo o que fez quando terminou de escovar os dentes?
- 4) Qual dos dois meninos você acha que agiu melhor, Júlio ou Paulo?
- 5) Por quê?